

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
COORDENAÇÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS INOVADORAS NA GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

HÉLIDA CARDOSO DE BITTENCOURT

REVISTA NOVA ESCOLA: PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS PROMOTORAS DA
IGUALDADE RACIAL, APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03.

CURITIBA

2015

HÉLIDA CARDOSO DE BITTENCOURT

REVISTA NOVA ESCOLA: PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS PROMOTORAS DA
IGUALDADE RACIAL, APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03.

Trabalho apresentado como requisito parcial
à conclusão do Curso de Especialização em
Educação das Relações Étnico-Raciais –
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros –
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. ROSA ESPEJO TRIGO

CURITIBA

2015

RESUMO

Este trabalho trata de uma pesquisa histórica, com base nas fontes bibliográficas e documentais sobre as proposições pedagógicas promotoras da igualdade racial da Revista Nova Escola, após a implementação da Lei nº 10.639/03 no período de 2003 a 2014. Tem como objetivo analisar como o periódico visto como objeto cultural, instituidor de mudanças e posturas político-pedagógicas, cujo discurso favorece a materialização no grupo docente, relaciona os conteúdos às práticas pedagógicas promotoras de igualdade racial e como aborda as relações étnico-raciais nesta última década. A revista conta com subsídios do Governo Federal, garantindo distribuição gratuita às escolas públicas brasileiras e é considerada um veículo de divulgação das políticas educacionais e de práticas pedagógicas aprovadas pelos órgãos governamentais. Foi realizada uma breve retomada das relações étnico-raciais no contexto escolar e disposições da Lei nº 10.639/2003 bem como se efetuou a análise de vinte e quatro exemplares da Revista Nova Escola relativos aos meses de maio e novembro desde 2003. O período escolhido desta pesquisa justifica-se pelos dez anos da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Essa lei altera a LDB (lei de diretrizes e bases) e tem objetivo de promover uma educação que reconhece e valoriza a diversidade, comprometida com as origens do povo brasileiro; e, por expressar um momento importante no âmbito educacional. Verifiquei ainda em quais disciplinas é mais abordada a questão étnico-racial nas revistas e aponte quais atividades em que a revista não contempla as relações étnico-raciais. Analisei qualitativamente as imagens impressas nas revistas quanto à questão de gênero e cor bem como sua capa e o período em que a Revista Nova Escola enfatizou atividades significativas promotoras de igualdade racial ao longo dos dez anos da Lei nº 10.639/03, constatando como os métodos e saberes almejados pelo poder são implantados na prática do professor leitor via mídia impressa. As análises das revistas impressas indicam que ainda aparecem muito mais personagens brancos do que negros. Apesar da mobilização do movimento negro, da criação de políticas educacionais com foco na valorização da população negra e da implementação da Lei 10639/03, ainda permanece nas revistas o discurso racista, que hierarquiza brancos e negros. As revistas continuam veiculando em suas ilustrações discurso que universaliza a condição do branco como representante da espécie humana, característica marcante nas vinhetas relacionadas à construção do saber científico; que estabelecem os personagens brancos como interlocutores dos textos, ao mesmo tempo estigmatiza o personagem negro ao utilizá-lo como personagem típico de espaços de miséria. Observou-se que a inclusão de personagens negros pode ser feita pela banalização das desigualdades existentes entre negros e brancos, ou utilizando personagens negros nas capas das revistas somente em áreas que se destacam como no futebol por exemplo. Foram realizados alguns apontamentos acerca dos conteúdos das revistas de forma analítica, buscando-se apreender até que ponto as políticas educacionais de combate ao racismo foram contempladas.

Palavras-chave: Relações raciais. Discurso racista. Revista Nova Escola. Lei nº 10.639/03. Igualdade racial.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	04
CAPÍTULO 1	
2 BREVE RETOMADA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR E DISPOSIÇÕES DA LEI Nº 10.639/2003.....	08
CAPÍTULO 2	
3 A REVISTA NOVA ESCOLA: RECURSOS MIDIÁTICOS.....	19
3.1 A REVISTA NOVA ESCOLA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03.....	20
CAPÍTULO 3	
4 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	25
4.1 HERMENÊUTICA COMO MÉTODO DE INTERPRETAÇÃO.....	32
4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	35
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	36
CAPÍTULO 4	
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA REVISTA NOVA ESCOLA: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: E SUBSÍDIOS PARA A LEI Nº 10.639/03.....	37
5.1 ESTEREÓTIPOS DO NEGRO E DA ÁFRICA ENCONTRADOS NAS REVISTAS ANALISADAS.....	67
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES, APONTAMENTOS E DISCUSSÃO.....	70
REFERÊNCIAS.....	75

1 INTRODUÇÃO

A construção da igualdade racial no Brasil é uma luta que vem sendo desenvolvida desde os tempos da escravidão. Sendo o país com a maior população negra fora da África e mesmo após um período de mais de cem anos da abolição da escravidão, os negros, em sua grande maioria, ainda não têm acesso a bons empregos, escolarização e moradias decentes (HASENBALG, 1988). Fundamentando-se na ideologia da democracia racial, se postula que no Brasil não existe discriminação, pois as relações raciais são amistosas, portanto a situação de pobreza dos negros seria justificada na própria incapacidade desta população de gerar suas condições econômicas, ignorando assim o racismo, preconceito e discriminação racial refletido na história e que situa os negros nos estratos mais baixos, e na pior condição socioeconômica, pela restrição ao acesso à educação, emprego e outros bens distribuídos na sociedade (TELLES, 2003).

No âmbito escolar a situação não é diferente. Existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano escolar, porém há estudos que apontam que há muitas situações de discriminação que envolvem crianças, professores, profissionais da educação e as famílias (CAVALLEIRO, 2001). Daí a importância do trabalho com a promoção da igualdade racial no âmbito escolar, posto que se houver uma intervenção qualificada no processo de construção e da identidade da criança, outra história será construída.

O racismo afeta profundamente a qualidade das instituições educacionais, prejudicando a trajetória escolar e comprometendo a garantia do direito humano à educação de milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos do Brasil. Enfrentá-lo é um desafio de toda sociedade brasileira, conforme destaca o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2004.

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, sua crença religiosa ou sua posição política. O

racismo, segundo o artigo 5º da Constituição brasileira (1988), é crime inafiançável, e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive à escola.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) assegura a toda criança o direito de igualdade de condições para permanência na escola, de ela ser respeitada pelos educadores, de ter sua identidade e seus valores preservados e ser posta a salvo de qualquer forma de discriminação, negligência ou tratamento vexatório.

Atualmente os profissionais da educação tem se esforçado para implementar a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para a superação do racismo nas instituições educacionais. A Lei nº 10.639 completou dez anos de sua promulgação em 2013, onde estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, bem como a educação das relações étnico-raciais na educação básica (pública e privada). Fruto da atuação histórica do movimento negro brasileiro, a lei foi criada para que o Brasil avance no sentido de transformar suas relações sociais em prol da igualdade racial.

As alterações legislativas realizadas em 2003, impressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) acrescentaram-lhe dois artigos – 26-A e 79-B - que prevêm o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena e a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

A necessidade de uma legislação que obrigue o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, que questione as ideologias e os mitos formadores de nossa sociedade, que valorize as técnicas e conhecimentos oriundos da África, os saberes e fazeres quilombolas e que supere a recusa de docentes em ensinar ou sequer conhecer as religiosidades afro-brasileiras são objetivos que busca-se conseguir no sentido de superar situações de preconceito e discriminação racial, corriqueiras na sociedade em que vivemos no Brasil.

Ao interferir diretamente nos currículos escolares, a Lei nº 10.639/03 atua em um dos principais pontos para se combater o racismo em nosso país. É nesse sentido que esse trabalho é proposto, pensando em como a Revista Nova Escola contempla o disposto na lei 10639/03 que foi uma das principais reivindicações do Movimento Negro na educação, e que se reflete na necessidade de uma efetivação curricular.

Tendo em vista as proposições da Revista Nova Escola – um influente e acessível instrumento pedagógico que veicula na maioria das escolas brasileiras – busca-se neste trabalho analisar suas contribuições para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 no que se refere ao fortalecimento da identidade negra e acima de tudo, de combate ao preconceito e discriminação racial.

Esta pesquisa procurou investigar a evolução dos conteúdos da revista Nova Escola durante esta última década referentes às relações étnico-raciais, um recorte importante, que origina-se da LDBEN e da decorrente implementação da Lei nº 10.639/03, consolidando-se como princípios pedagógicos através das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas.

Nesse sentido, **o objetivo** deste trabalho é:

Analisar os conteúdos relacionados às práticas pedagógicas promotoras de igualdade racial propostas pela revista Nova Escola.

Assim, postulamos como objetivos específicos:

- Analisar como a Nova Escola abordou as relações étnico-raciais nesta última década focando se a revista enfatizou atividades significativas promotoras de igualdade racial.
- Verificar em quais disciplinas é mais abordada a questão étnico-racial nas revistas.
- Apontar quais atividades em que a revista não contempla as relações étnico-raciais.
- Analisar quantitativamente as imagens impressas nas revistas quanto à questão de gênero e cor bem como sua capa;
- Perceber em que período a Revista Nova Escola enfatizou atividades significativas promotoras de igualdade racial ao longo dos dez anos da lei 10639/03.

A revista Nova Escola foi criada em setembro de 1985 e é editada pela Fundação Victor Civita, entidade sem fins lucrativos mantida pelo Grupo Abril. Sua periodicidade é mensal, sendo que três números, coincidentes com os períodos de férias escolares, contemplam dois meses (janeiro/fevereiro, junho/julho e novembro/dezembro).

As fontes documentais consultadas foram as publicações da revista Nova Escola, do período de 2003 a 2013, totalizando em torno de 22 exemplares, e selecionadas as seções correspondentes a reportagens de capa. Os textos

selecionados da revista são tomados como representativos de ações e práticas recomendadas pelo momento político- educacional. Foram consultadas ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas fazendo as correspondências com as publicações.

Assim este estudo se desenvolve no capítulo 1 trazendo uma breve história das relações étnico-raciais, suas repercussões no âmbito escolar e disposições da Lei nº 10.639. O capítulo 2 define alguns aspectos metodológicos que possibilitaram a análise dos conteúdos selecionados como relevantes para este estudo. No capítulo 3 apresentam-se as características da revista Nova Escola como mídia impressa segmentada. No capítulo 4 desenvolve-se uma descrição e análise dos conteúdos da revista selecionados referentes à Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira. No capítulo 5 apresentam-se algumas considerações finais em forma de reflexões, apontamentos e discussão com o intuito de destacar aspectos relevantes para a institucionalização das políticas públicas no sentido de contribuir para estudos futuros.

CAPÍTULO 1

2 BREVE RETOMADA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR E DISPOSIÇÕES DA LEI Nº 10.639/2003

Eliane Cavalleiro (2001) refere-se à necessidade de examinar os discursos e práticas racistas contra a população negra no cotidiano da educação infantil. Historicamente arrasta-se uma situação que é decorrente com as condições socioeconômica deste setor, condenada aos índices mais baixos de desenvolvimento na sociedade brasileira. Para esta autora a literatura mostra que o sistema formal de educação não possui elementos valorizadores dos alunos negros, assentando-se mais em estereótipos étnicos encontrados livros didáticos trabalhados em sala de aula.

Nesse caminhar, pouco valor é atribuído à presença da criança negra na escola, fator que pode levá-la a se reconhecer como participante de um grupo inferior e a entender, posteriormente, que o pertencimento a este grupo lhe é desfavorável. Tal situação pode contribuir para que a criança branca se reconheça participante de um grupo racial superior, de forma equívoca (CAVALLEIRO, 2001, p.48).

Nesse sentido é importante, ainda que não seja fácil, estabelecer um diálogo sobre o racismo, um tema que não pode permanecer fora da pauta de discussões sobre educação.

De acordo com Eliane Cavalleiro (2001), ao discutir sobre as relações raciais no Brasil e principalmente sobre a presença de racismo, preconceitos e discriminação raciais nas escolas brasileiras foi possível refletir com os educadores a temática racial, considerando que os prejuízos da população negra não se dão unicamente no espaço escolar, e considerando também que os profissionais da educação não são os únicos responsáveis pela disseminação do racismo na sociedade. Ainda, o professor pode ser um forte aliado para formar cidadãos livres de sentimentos de racismo.

No ambiente escolar é possível encontrar muitos educadores negros e não negros comprometidos com a eliminação do racismo e outras discriminações tornando um espaço de desenvolvimento e satisfação.

Em nosso país qualquer forma de discriminação constitui-se preocupante para a sociedade, sendo objetivos fundamentais da nossa República combatê-los, o que consta no artigo 3º da Constituição Federal. Por causa do racismo ainda existente no Brasil, alguns direitos como direito ao trabalho, à permanência na escola, moradia digna etc. que não têm sido respeitados. É nesse contexto que a educação formal tem grande relevância para formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais. Daí a importância da reflexão por parte dos profissionais da educação sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar.

A ampliação do ingresso na escola tornou-se realidade no Brasil ainda na década de 90 onde se pretendia uma “universalização”. No entanto não houve garantia de permanência, mantendo insolúveis questões relacionadas à evasão e repetência representando assim um avanço apenas quantitativo, se transformando no fantasma do “fracasso escolar” especialmente quando observado com recorte racial, encontrando-se alto índice de crianças, jovens e adultos negros/as excluídos do sistema educacional.

Desse modo é possível perceber o racismo presente no sistema educacional brasileiro se estruturando de forma institucionalizada e se manifestando de inúmeras formas. O racismo educacional compreende toda forma de preconceito e discriminação presentes no âmbito escolar motivados por racismo. Trata-se de um processo excludente que define o percurso escolar dos/as estudantes negros/as. O Plano Nacional de Implementação das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) destaca que

As desigualdades percebidas nas trajetórias educacionais das crianças e dos jovens negros nos diferentes níveis de ensino, bem como as práticas institucionais discriminatórias e preconceituosas determinam percursos educativos muito distintos entre negros e brancos (2009, p.47).

Ao pesquisar estabelecimentos de educação infantil, Cavalleiro (2001) evidencia a dificuldade que a escola apresenta em lidar com a questão étnica e a

ausência de questionamentos acerca da existência do problema. Professoras reagem de forma extremamente preconceituosa e por vezes cruel diante dos conflitos étnicos evidenciando a “naturalização” do racismo na escola, acompanhada pela omissão e desrespeito no relacionamento com alunos/as negros/as.

Para a autora *“uma pessoa ignorada e “descuidada” pode perder o referencial de si mesma, reconhecendo seu fracasso”* (CAVALLEIRO, 2001, p.155).

É possível imaginar as consequências desastrosas na vida de uma criança que sofre com a evidente diferença de tratamento por parte dos/as professores/as e colegas, com a ausência de representação nos livros didáticos e murais, com exaltação de um padrão de beleza único e dominante, previsões fatalísticas e deterministas de fracasso escolar, além de conhecer a história de seus antepassados apenas com o olhar eurocêntrico, se vendo descendente de um povo escravizado e inferiorizado pelos mais diversos e cruéis mecanismos (CAVALLEIRO, 2001).

O ambiente escolar é hostil e por vezes insuportável ao aluno/a negro/a. É o lugar de estigmatização, de tratamento desigual e punições injustas e isso explica a queda no rendimento escolar e evasão. Esse fato não é, porém, conhecido ou admitido pelos profissionais da educação que atribuem o mau desempenho ao pertencimento racial dos alunos.

Os professores/educadores ainda são despreparados em relação à educação das relações étnico-raciais e isso impede um olhar crítico sobre as faces do racismo educacional, presentes no contexto escolar por meio de livros didáticos e literários, representações feitas em murais e atividades pedagógicas – quando se percebe a branquidade normativa e uma forma folclórica de comemorar a temática.

É importante perceber a forma como as datas relevantes para a população negra vem sendo trabalhadas para que o racismo seja desmitificado. No dia 13 de maio por exemplo, as crianças pintam uma imagem com um negro acorrentado e no dia 20 de novembro, é a vez de colorir, de forma descontextualizada, a imagem do líder quilombola Zumbi dos Palmares. A “Semana da Consciência Negra” acaba sendo em muitos casos o único espaço destinado à participação dos/as alunos/as negros/as, não havendo, como regra, incentivo à participação dos/as estudantes negros/as nas apresentações dos demais eventos nas escolas.

Nesse contexto que se dá a importância da presença da comissão da diversidade na escola, garantindo que a escola cumpra seu papel de valorizar a história e cultura da África e dos afro-descendentes e denunciando irregularidades.

Para Eliane Cavalleiro (2001) um olhar superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças; negros, brancos. Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório à medida que não são encontrados no espaço de convivência das crianças cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira.

A população negra apareceu por longo tempo nos murais, livros, telenovelas de forma desumanizada, estereotipada e caricatural, o que contribui para a formação de um conceito prévio e, por consequência, o racismo. A ausência de representação da pessoa negra no espaço escolar; a organização curricular; a ausência de formação e especialmente de sensibilização de todos os atores pertencentes à comunidade escolar alimenta cotidianamente o racismo educacional, tornando-se doses homeopáticas de destruição da autoestima e autoconfiança do aluno/a negro/a. Nesse sentido, a evasão e a repetência escolares tornam-se o resultado do processo de desvalorização da pessoa negra e “estereotipação” de sua história e identidade, especialmente por desconhecimento ou desconsideração por parte dos/as professores/as e gestores/as educacionais.

A escola reproduz um modelo de sociedade, naturaliza o racismo e cria um padrão único de beleza, cultura, linguagem, o qual todos/as devem seguir. O discurso presente na escola – nas falas, comportamentos, livros didáticos, festividades, etc. – além da imposição de valores, contribui significativamente para a manutenção da discriminação racial por meio da negação de nossas origens e reprodução diária de um modelo discriminatório de sociedade. Pesquisa desenvolvida por **Botelho (2000)** aponta a escola como um espaço excludente e reprodutor de racismo por meio de variados mecanismos discriminatórios. Para a autora a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre o negro na sociedade brasileira, desencadeiam um processo que conduz à socialização dos negros em direção ao embranquecimento e ao desmantelamento da identidade negra. Na falta de modelos identificatórios positivos, o[a] aluno[a] negro[a] é conduzido[a] a negar a identidade de seu povo de origem, em favor da identidade do “outro” – o branco – apresentado como superior. A

maioria das situações escolares favorece uma atitude de não aceitação e de distanciamento dos valores da ancestralidade africana (BOTELHO, 2000, p.34).

No ambiente escolar a ausência de mecanismos de combate à desigualdade racial mantém vivos e atuantes aqueles utilizados para promovê-la. A escola é então apontada como um ambiente de reprodução de diversas formas de racismo e valorização do ideal “branco”. As crianças aprendem, internalizam e reproduzem as representações racistas ali veiculadas. Muitas delas evidenciam o desejo de serem brancas. “É possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas” (CNE/CP 01/2004).

Para que o sistema educacional possa contribuir com a mudança dessa preocupante realidade é imprescindível a sensibilização dos profissionais da educação a respeito das consequências do racismo bem como sua capacitação para a identificação de atitudes racistas discriminativas.

Ocorre, contudo que grande parte dos/as educadores/as não contou com formação continuada, pela escassa formação com o viés da diversidade racial ofertada nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Para combater o racismo é imprescindível admiti-lo, conhecer suas origens, causas e consequências e especialmente adotar uma educação anti-racista capaz de desmantelar o aparato ideológico racista mantido no sistema educacional.

De acordo com Nilma Gomes (2005), ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras, impulsiona-se mudanças significativas na escola básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação.

Foi alterada uma lei nacional e universal, a saber, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -, incluindo e explicitando, nesta, que o cumprimento da educação enquanto direito social passa, necessariamente, pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais. É por isso que o seu cumprimento é obrigatório em todas as escolas e sistemas de ensino.

A escola tem papel importante a cumprir no contexto que se insere a alteração da LDB, ou seja, a Lei nº 10.639/03. Uma das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia da diversidade e garantir o

direito à educação é saber mais sobre a cultura e história africanas e afro-brasileiras. Esse entendimento ajuda a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora; a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial.

As Diretrizes Nacionais para as relações étnico-raciais visam apontar caminhos e explicitar conceitos para cumprir a Lei nº 10.639/03. Elas são apresentadas por meio do Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação com o objetivo de que *“orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura-afro-brasileira e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir”* (2004, p.9).

O percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei nº 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país. Ela se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como propulsores o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Revela também uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na educação básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país.

É sabido o quanto a produção do conhecimento interferiu e ainda interfere na construção de representações sobre o negro brasileiro e, no contexto das relações de poder, tem informado políticas e práticas tanto conservadoras quanto emancipatórias no trato da questão étnico-racial e dos seus sujeitos.

As ações pedagógicas voltadas para o cumprimento da Lei nº 10.639/03 e suas formas de regulamentação se colocam nesse campo. A sanção de tal legislação significa uma mudança não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso, aqui, nesse caso, representado pelo segmento negro da população.

É nesse contexto que a referida lei pode ser entendida como uma medida de ação afirmativa. As ações afirmativas são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem

ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc. (GOMES, 2001).

É importante desmistificar a ideia de que tais políticas só podem ser implementadas por meio da política de cotas e que, na educação, somente o ensino superior é passível de ações afirmativas. Tais políticas possuem caráter mais amplo, denso e profundo. Ao considerar essa dimensão, a Lei nº 10.639/03 pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica.

Para tanto, é importante desconstruir o mito da democracia racial que defende que todos nós vivemos em harmonia e que não há racismo no Brasil (GUIMARÃES, 1999). Esse imaginário nacional, construído historicamente, é uma barreira e uma armadilha a serem enfrentadas para que consigamos de fato, enxergar com nitidez o problema do racismo nas escolas. É necessário estar consciente e disposto a sair da chamada zona de conforto colocada por tal mito, uma vez que de acordo com as pesquisas, são as crianças, adolescentes, jovens e adultos negros que mais figuram entre aqueles e aquelas que são excluídos diariamente da escola. (Censo/IBGE, 2010).

De acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, (2004), a educação formal sempre se constituiu em marco no panorama das reivindicações do Movimento Negro na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Essas reivindicações têm um longo enraizamento na população negra, dando origem no percurso das lutas à criação da Frente Negra Brasileira (FNB), que, segundo Florestan Fernandes (1978), foi o primeiro movimento de massa no período pós-abolicionista que teve o objetivo de inserir o negro na política. Não limitando seus esforços a seus próprios membros, setores da Frente Negra Brasileira (FNB) criaram salas de aula de alfabetização para os trabalhadores e trabalhadoras negras em diversas localidades (GONÇALVES, 2000). Outra experiência importante na luta pela educação foi empreendida pelo Teatro Experimental do Negro (TEN). De acordo com Abdias Nascimento, o TEN:

(...) iniciou sua tarefa histórica e revolucionária convocando para seus quadros pessoas originárias das classes mais sofridas pela discriminação: os favelados, as empregadas domésticas, os operários desqualificados, os frequentadores de terreiros. Com essa riqueza humana, o TEN educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes gramáticos da raça negra - atores e atrizes - do teatro brasileiro. (NASCIMENTO, 2002, p.25).

Nessa trajetória, destacam-se ainda as experiências do Movimento Negro Unificado (MNU), a partir do fim da década de 1970 - e seus desdobramentos com a política antirracista, nas décadas de 1980 e 1990, com conquistas singulares nos espaços públicos e privados – das frentes abertas pelo Movimento de Mulheres Negras e do embate político impulsionado pelas Comunidades Negras Quilombolas. Ou seja, no percurso trilhado pelo Movimento Negro Brasileiro, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais.

No que se refere à Educação e Direitos Humanos a promulgação da Lei nº 10.639/2003, foi importante para a consolidação dos novos caminhos definidos na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância (2001), que catalisou no Brasil um acalorado debate público, envolvendo tanto organizações governamentais quanto não governamentais e expressões de movimentos sociais interessadas em analisar as dinâmicas das relações raciais no Brasil, bem como elaborar propostas de superação dos entraves postos em relevo pela realização da conferência. A entrada do novo milênio contou mais uma vez com o reconhecimento e a ratificação da necessidade dos povos do mundo em debater e elaborar estratégias de enfrentamento de um problema equacionado no transcorrer da Modernidade. Ademais, a conferência marca o reconhecimento, por parte da ONU, da escravização de seres humanos negros e suas consequências como crime contra a humanidade, o que fortalece a luta desses povos por reparação humanitária.

No documento Oficial brasileiro para a III Conferência, é reconhecida a responsabilidade histórica do Estado brasileiro “pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos”, uma vez que:

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas

atualmente dos quase quatro séculos de escravidão que a geração atual herdou (BRASIL, 2001).

Admitidas essas responsabilidades históricas, o horizonte que se abriu foi o da construção e da implementação do plano de ação do Estado brasileiro para operacionalizar as ações voltadas para a educação, quais sejam: Igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática. Adoção e implementação de leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal. Medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação.

Tendo em vista os desdobramentos na educação brasileira, observam-se os esforços de várias frentes do Movimento Negro, em especial os de Mulheres Negras, e o empenho dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e grupos correlatos criados em universidades, que buscam a estruturação de uma política nacional de educação calcada em práticas antidiscriminatórias e antirracistas. Várias pesquisas, nesse sentido, têm demonstrado que o racismo em nossa sociedade constitui também ingrediente para o fracasso escolar de alunos (as) negros (as). A sanção da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004 é um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação. Diante da publicação da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes.

A sociedade civil segue desenvolvendo importante papel na luta contra o racismo e seus derivados. Compreender os mecanismos de resistência da população negra ao longo da história exige também estudar a formação dos quilombos rurais e urbanos e das irmandades negras, entre tantas outras formas de organizações coletivas negras. A população negra que para cá foi trazida tinha uma

história da vida passada no continente africano, a qual somada às marcas impressas pelo processo de transmutação de continente serviu de base para a criação de estratégias de sobrevivência. A fuga dos/das trabalhadores/as escravizados (as), a compra e a conquista de territórios para a formação de quilombos materializam as formas mais reconhecidas de luta da população negra escravizada. Nesses espaços, as populações negras abrigaram-se e construíram novas maneiras de organização social, bastante distintas da organização nas lavouras. A religião, aspecto fundamental da cultura humana é emblemática no caso dos (as) negros (as) africanos (as) em terras brasileiras. Por meio desse ímpeto criativo de sobrevivência, pode-se dizer que a população negra promoveu um processo de africanização de religiões cristãs (LUZ, 2000) e de recriação das religiões de matriz africana. Cabe, portanto, ligar essas experiências ao cotidiano escolar. Torná-las reconhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação no Brasil, em especial professores/as e alunos (as). De outro modo, trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades. Diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para inferiorização do aluno identificado como negro/a. Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos que identificam os alunos (as) negros (as), sinalizam que, também na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias.

O subdimensionamento dos efeitos das desigualdades étnico-raciais embota o fomento de ações de combate ao racismo na sociedade brasileira, visto que difunde a explicação da existência de igualdade de condições sociais para todas as pessoas. Sistemáticamente, a sociedade brasileira tende a fazer, ainda hoje, vistas grossas aos muitos casos que tomam o espaço da mídia nacional, mostrando o quanto ainda é preciso lutar para que todos e todas recebam uma educação igualitária, que possibilite desenvolvimento intelectual e emocional, independentemente do pertencimento étnico-racial do/a aluno/a. Nesse espectro, de forma objetiva ou subjetiva, a educação apresenta preocupações que vão do material didático-pedagógico à formação de professores. O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos (as) alunos (as) uma pretensa superioridade branca, envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga

magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito.

Contudo, é preciso dar continuidade a políticas públicas amplas e consolidadas que trabalhem detalhadamente no combate a exclusão social.

CAPÍTULO 2

3 A REVISTA NOVA ESCOLA: RECURSOS MIDIÁTICOS

A multiplicidade de informações que caracterizam esta última década impulsionou uma série de medidas governamentais no sentido de adequar a escola às exigências da Lei nº 10.639/03.

Algumas editoras se destacam por estabelecer publicações a públicos, orientados ao tema das “relações étnico-raciais”, dentre as mídias segmentadas, destaca-se a revista pedagógica “Nova Escola”. Segundo Nóvoa (2002, p.31), a imprensa permite compreender as relações entre “teoria e prática, entre projetos e realidades, entre tradição e a inovação”, cujas características permitem a proximidade em relação ao acontecimento, conferindo-lhe o poder de diálogo com os momentos históricos da educação. A imprensa pedagógica congrega formas de interação com o leitor, de forma que o diálogo entre os dois permite a institucionalização de saberes e idéias que se encontram latentes no contexto cronológico em que ocorrem. Neste sentido, entende-se que as revistas são instrumentos que servem para a articulação e divulgação de práticas educativas, e se organizam enquanto textos que problematizam e orientam como deve ser a educação nas escolas. Possuem duplo potencial, pois além dos textos informativos que permitem a atualização de conteúdos, podem oferecer estudos, concepções e práticas articuladas às políticas educacionais sugeridas pelas reformas políticas, que se desenvolvem junto às edições. Segundo Bastos (2002, p.49), as revistas possibilitam “avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas, as práticas educativas”. Importante destacar que a imprensa pedagógica torna-se fonte de investigação para análise das medidas que ocorreram na educação ou que se encontram em perfeita sistematização junto a seu público. Resgatando a questão histórica das revistas na educação, Nóvoa (2002, p.11) coloca que o periódico “permite apreender discursos que articulam práticas e teorias que se situam no nível macro do sistema, mas também no plano micro da experiência concreta”. Sem dúvida, a presença do professor na revista pedagógica, enquanto leitor que interage e participa da criação dos textos, a

circulação de informações possibilita uma interação efetiva e consistente entre a teoria e prática pedagógica para a divulgação das idéias. Pode-se dizer que as publicações das revistas pedagógicas são veículos eficientes para concluir os mecanismos existentes que dão sustentação ao modelo de educação previsto pelas reformas educacionais e a Revista Nova Escola torna-se um veículo de fácil acesso aos professores tanto da rede pública de educação como a privada.

3.1 A REVISTA NOVA ESCOLA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03

A Revista Nova Escola foi lançada em setembro de 1986, editada em São Paulo pela Fundação Victor Civita, entidade sem fins lucrativos mantida pelo Grupo Abril. É a maior revista de educação do Brasil e a principal iniciativa da Fundação Victor Civita: seu objetivo é contribuir para a melhoria do ensino fundamental, divulgando informações que contribuam diretamente para a formação e o aperfeiçoamento profissional dos professores. Sua periodicidade é mensal, sendo que três números, coincidentes com os períodos de férias escolares, contemplam dois meses (janeiro/fevereiro, junho/julho e novembro/dezembro).

Com a tiragem mensal de 300 mil exemplares em sua fase inicial e 801.800 exemplares atualmente, Nova Escola ocupa o segundo lugar no ranking das revistas de maior circulação no país, perdendo apenas para a revista Veja (também do Grupo Abril). Como é uma revista cuja capa estampa os dísticos “sem fins lucrativos” e “preço de custo”, supõe-se acessibilidade de compra. Tendo em vista que é comercializada em bancas de jornal, disponibilizada por assinaturas anuais, distribuída gratuitamente em instituições escolares públicas, através de convênio com o Ministério da Educação, presume-se que a revista Nova Escola possa atingir de 1,5 a 2,0 milhões de leitores Segundo Projeção Brasil de Leitores com base nos Estudos Marplan (2006), são 1.333.000 leitores comprováveis. Os leitores não-comprováveis são difíceis de contabilizar, mas supõe-se que cada exemplar de Nova Escola distribuída nas escolas passe pela leitura de 04 a 06 leitores.

O público-leitor visado pela Nova Escola é formado por professores do Ensino Fundamental de escolas particulares e públicas, estaduais e municipais, de todo país, além de diretores, orientadores educacionais e estudantes de pedagogia ou de cursos de licenciaturas, constituindo-se, portanto, no mais conhecido e circulante

periódico dirigido a um segmento ocupacional específico. Com a revista Nova Escola, os professores têm acesso às novidades da área e às experiências dos maiores especialistas em educação do Brasil e do exterior. Encontram idéias para aulas, entram em contato com novas teorias e sistemas didáticos, aprendem a confeccionar material pedagógico de maneira simples e de baixo custo além de ter um espaço para mostrar trabalho, talento e competência.

Sua formatação característica, a engenharia de distribuição empregada para atingir um grande público e os dados que exibem uma circulação expressiva em nível nacional, são elementos demonstradores de que Nova Escola configura um produto próprio da cultura midiática que, segundo Moreira (2003), seria uma cultura pensada, produzida e disseminada por intermédio dos conglomerados empresariais da comunicação, da informação e do entretenimento, que mediante sofisticação tecnológica, produziria novos sítios geradores e difusores de sentido na era contemporânea. Os produtos culturais do sistema midiático têm a capacidade – mas não a garantia - de infundir em grande escala visões de mundo, símbolos e explicações, ao interpelar cotidianamente a vida das pessoas. Tais produtos são provenientes dos meios de reprodução técnico-industriais (jornal, revista, livro, foto, cinema), dos meios eletrônicos de difusão (rádio e televisão) e dos meios informático-digitais (microcomputador) e se caracterizam na atualidade por articularem-se complexamente cruzando suas identidades, mesmo que cada um tenha uma função específica.

Vivencia-se um paradigma cultural através do qual as mídias em conjunção perpassam variados espaços, é que Nova Escola - uma revista pedagógica de linguagem jornalística comercializada em banca de jornal – deslocou-se por territórios não propriamente “popular-midiáticos” e passou a integrar recentemente o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), denominado “O portal brasileiro de informação científica”. Sobre as conexões entre mídia e escola, são mais recorrentes as pesquisas que consideram a influência dos artefatos midiáticos no modo do alunado construir as noções de classe, etnia, gênero, nacionalidade, sexualidade e raça.

Nova Escola é um produto cultural destinada a orientar, prescrever e sugerir ao grupo profissional relacionado ao professorado o “que se deve saber” e o “que deve ser feito”. Ao invés de propor a ingerência nos currículos escolares problematizando a mídia, a própria mídia se auto-advogaria como resolução dos

problemas educacionais, constituindo-se como “escola paralela” ou currículo dos professores: “ensinando” o modo considerado satisfatório, inovador e competente de desenvolver as disciplinas escolares, ou seja, de praticar os currículos produzidos e prescritos pelos órgãos públicos reguladores da política educacional. Portanto, essa revista é um dos instrumentos de implementação e mobilização das reformas educacional-curriculares, pois se propõe facilitadora dos currículos oficiais (do Ensino Fundamental) e divulgadora do conjunto de saberes que julga apropriado.

Para Antonio Nóvoa (2002), os impressos educacionais constituem um corpus documental capaz de apresentar a multiplicidade e a diversidade do campo educativo no seu movimento histórico. Nova Escola segue um caminho diferente, isto é, não se chama professores universitários para escrever matérias e raramente estes são entrevistados.

Nóvoa (2002) argumenta ainda que a análise dos periódicos “permite apreender discursos que articulam práticas e teorias que se situam no nível macro do sistema, mas também no plano micro da experiência concreta” (NÓVOA, 2002, p.11), e que a proximidade da imprensa periódica em relação ao acontecimento confere-lhe o estatuto único de perceber a cultura pedagógica de uma época. No entanto, este autor parece reportar-se aos periódicos educacionais especializados escritos em geral por associações de professores, universidades e órgãos oficiais, que em geral são lidos e debatidos no interior do grupo específico da academia, especialmente nos cursos de formação. Os produtos da cultura midiática possuem um alcance de público muito maior e diferenciado e se distinguem sobremaneira pela sua formatação. Em relação à Nova Escola, aos números significativos (já mencionados) que demonstram a capacidade dessa revista de atingir muitos leitores, soma-se o fato de interpelar diretamente o professor no exercício cotidiano de sua função, mesmo porque a terça parte de sua distribuição além de ser gratuita, ocorre no espaço escolar. Assim, lidando diretamente com o cotidiano escolar, encontram-se, com frequência, professores e estagiários folheando os fascículos da Nova Escola em busca das últimas “novidades”, como em outros momentos em que o docente via-se repleto de inquietações devido aos desafios das reformas político-educacionais, principalmente aqueles apresentados pelas mudanças curriculares. Essa revista, assim como outros periódicos do século XIX (principalmente, na Europa) e da primeira metade do século XX, propõe-se a simplificar ou traduzir as “renovações” didático-pedagógicas, através de uma linguagem não-acadêmica,

portanto, de presumível inteligibilidade. Nova Escola anuncia como sendo sua missão “contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica, com foco na qualificação do professor brasileiro, prioritariamente nas escolas públicas mais pobres” autodenominando-se “o braço direito do professor”. Nova Escola entende-se capaz de aperfeiçoar o professor de modo que este possa “desenvolver com mais competência suas atividades em sala. O marketing da Nova Escola como veículo divulgador do “moderno” e da “atualização” acaba criando a tendência de fazer com que, na procura de atividades didático-pedagógicas “inovadoras”, a temporalidade da produção das reportagens seja irrelevante, ou seja, os leitores interessam-se pelo assunto ou metodologia supostamente “novos” do periódico, independente da data da publicação, a fim de “acompanhar as mudanças em todas as áreas” e, assim, “modernizar a educação”.

A linha editorial das revistas segmentadas oferece aos leitores a conduta para a leitura dos textos que serão oferecidos. Há uma prévia preparação para o conteúdo que será desenvolvido através dos títulos sugestivos e das chamadas para os conteúdos interiores. A revista pedagógica é uma expressão desse recurso, uma forma de organização cuja linguagem e repertório informacional atende especificamente a um público. Trata da informação na perspectiva vertical, enquanto o seu público articula em processo de horizontal por conseguir maior abrangência sobre o contexto vivido.

A revista Nova Escola aparece no cenário da Educação brasileira a partir de 1986, patrocinada pela Editora Abril e pelo governo federal, destaca-se por conseguir hegemonia na área de revistas educacionais e de manter um permanente diálogo com o leitor. De acordo com especialistas em revistas segmentadas, as empresas buscam atingir rapidamente os “targets”, alvos corretos e ao falar diretamente com o consumidor garantem a eficiência esperada na comunicação, e é exatamente essa dinâmica que encontramos nas publicações da revista Nova Escola.

Neste período, a revista Nova Escola, estabelece diálogo com o interlocutor – o professor-leitor e a partir dele constrói os textos junto a um processo político de educação, estabelecido pelo governo. Trata-se de um veículo de divulgação e legitimação das propostas educacionais vivenciadas por professores e demais envolvidos na educação brasileira. A partir do patrocínio da revista pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, a Nova Escola é distribuída gratuitamente através da

FNDE (Fundo de Desenvolvimento da Educação). Assim, desenvolve um discurso para estabelecer cultura no país, aliada às intenções do governo para consolidar as mudanças pretendidas. Os argumentos construídos permitem condicionar o interlocutor a assumir determinadas posturas ou a persuadi-lo a ter representações sobre o mundo e a sociedade. A Nova Escola, enquanto mídia segmentada busca acompanhar a evolução das propostas educacionais.

CAPÍTULO 3

4 SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A importância de se subsidiar no conceito de ideologia crítica de John B. Thompson (1995) é que ele defende a tese de que as formas simbólicas, em uma sociedade de comunicação de massa, podem ser usadas para criar, manter e sustentar relações de dominação entre indivíduos ou grupos de indivíduos. Nesse caso, essas formas simbólicas estariam atuando de maneira ideológica ou ao serviço do poder.

Segundo o autor, a análise da ideologia nas sociedades modernas deve conceder um papel central à natureza e ao impacto da comunicação de massa (THOMPSON, 1995). Nas sociedades modernas, algumas formas simbólicas passaram a ser também mercadorias, com a criação de meios técnicos de produção e circulação das formas simbólicas em larga escala, como os jornais impressos, os livros, o rádio e a televisão. Esse aumento da circulação das formas simbólicas foi impulsionado pelo desenvolvimento do capitalismo e pela mudança na população, que se tornou mais letrada, principalmente (THOMPSON, 1995).

Formas simbólicas são falas, ações, imagens, sons, escritas, etc. que são produzidas por sujeitos e reconhecidas por eles e outros como construtos significativos. Essas formas apresentam algumas características típicas, que Thompson (1995) destaca: são intencionais porque são expressões de um sujeito para outro sujeito (ou sujeitos), o que envolve busca por objetivo; convencionais porque envolvem regras de construção e interpretação por parte dos sujeitos; estruturais porque são construções de estrutura articulada; referenciais, pois dizem algo sobre alguma coisa; e são contextuais, ou seja, estão inseridas em contextos sócio-históricos específicos.

Nas sociedades modernas, as formas simbólicas podem ser transmitidas em larga escala. Tomando como exemplo as revistas pedagógicas, podemos dizer que as formas simbólicas, para serem transmitidas culturalmente: a) precisam de um meio técnico, ou seja, um meio material, como as folhas para um livro, algo que permite fixar o produto simbólico ao mesmo tempo em que permite reproduzi-lo em

larga escala (mas esse produto simbólico codificado somente será feito por indivíduos que possuem certo capital cultural); b) precisam de um aparelho institucional de transmissão (canais de difusão seletiva afetados pelo exercício do poder; no caso da revista Nova Escola, as editoras de livros e o Estado como comprador); c) a transmissão cultural pode implicar distanciamento espaço-temporal do contexto de transmissão ao contexto de recepção (nesse ponto as instituições têm papel fundamental, pois pode exercer o poder a distância: mesmo as escolas mais distantes dos grandes centros podem receber as revistas.

A transmissão em larga escala das formas simbólicas pode favorecer ou não seus usos ideológicos, dependendo do contexto em que estão inseridas.

O termo “ideologia” já foi bastante utilizado nas Ciências Sociais e no senso comum, e a contribuição de Thompson, antes de “botar um ponto final”, pretende retomar seu aspecto de crítica de relações de poder existentes. De acordo com o autor, o termo ideologia foi utilizado pela primeira vez pelo estudioso francês Destutt de Tracy no século XVIII. Ideologia se referia ao estudo das ideias, e tratava-se de um conceito influenciado pelo Iluminismo.

Porém, esse uso do conceito foi subvertido por Napoleão Bonaparte, que em uma disputa de ideias entre ele e os ideólogos, acusou-os de estarem afastados dos reais problemas políticos e sociais, atacando suas ideias como ideológicas.

Segundo Thompson (1995), na verdade Napoleão atacou os ideólogos porque esses representavam uma ameaça aos seus planos como imperador, já que defendiam ideais republicanos. A partir de Napoleão, ideologia também poderia ser utilizada de maneira negativa ou crítica: atacar uma ideia como ideológica significaria destacar que ela não condizia com a realidade e poderia ser prejudicial (THOMPSON, 1995).

As Ciências Sociais do século XIX e XX tomaram o conceito entre esses dois pólos nas batalhas políticas: ideologia como estudo das ideias e ideologia como mascaramento da realidade. Em todo caso, o conceito permaneceu ligado aos ideais do Iluminismo: compreensão racional do mundo, entendendo seres humanos como autodeterminados racionalmente.

Em de Tracy, segundo Thompson (1995), a ligação com o Iluminismo era direta e explícita (ciência que facilitaria o progresso humano); em Napoleão seria ligação implícita e oposicional (baseada apenas no raciocínio abstrato, incitando a rebelião). Em de Tracy, ideologia é uma ferramenta de estudo das ideias; em

Napoleão, são as próprias ideias. Karl Marx retoma esse uso crítico de ideologia em sua obra (THOMPSON, 1995).

Para Thompson (1995), observam-se três concepções de ideologia em Marx, todos eles críticos: a polêmica, a epifenomênica e a latente. A concepção polêmica, que Marx utilizou para atacar o pensamento dos seguidores de Hegel em “A ideologia alemã”, está diretamente ancorada no uso que Napoleão fez. Marx utilizou o termo como arma para atacar os hegelianos, pois, segundo sua crítica, os jovens hegelianos, como os ideólogos do tempo de Napoleão, estavam trabalhando na ilusão de que para modificar a realidade as ideias deveriam ser modificadas primeiro.

A concepção que Marilena Chauí (1980) defende como a principal do pensamento marxista, trata o fenômeno da ideologia como resultado das relações de dominação de classe da sociedade capitalista. A ideologia seria uma forma de manter a dominação baseada na ilusão favorecida pela divulgação das ideias da classe dominante como se fossem ideias de todas as classes sociais. De acordo com Chauí (1980), a ideologia seria difundida por meio de aparelhos ideológicos tais como a educação, os meios de comunicação, a religião e a família (onde começa a divisão do trabalho) e, para superá-la, seria preciso apontar para a realidade das relações de poder existentes. Chauí (1980) busca sintetizar essa concepção de ideologia: ideologia é um modo de explicação dos movimentos (fenômenos) da realidade. Como os fenômenos da realidade, dentro de uma concepção marxista, são fenômenos sócio-historicamente construídos, a ideologia busca explicá-los. Mesmo as explicações que fornecemos a fenômenos da natureza são explicações que somente fazem sentido em contextos sócio-históricos específicos. Chauí (1980) diz que a divisão social do trabalho está relacionada ao modo como explicamos o mundo: em uma sociedade em que o trabalho é dividido entre trabalho manual e trabalho intelectual e que a classe dominante detém o poder intelectual, esse será tomado como principal causa da realidade. A realidade passa a ser explicada não pela ação do homem nela e sim pelas ideias que o homem estabeleceu a partir da realidade. A ideologia nasce no momento em que as ideias que o homem fornece acerca da realidade são tomadas como autônomas a essa realidade (fetichismo) e ele passa a se ver afastado das ideias que ele mesmo concebeu, como se elas sempre tivessem existido (alienação). Como a classe dominante de uma sociedade passa a explicar o mundo a partir de seu ponto de vista, esse ponto de vista passa a

ser imposto a toda a sociedade. Chauí (1980) diz que houve um momento em que os ideais da burguesia eram partilhados por todos os oprimidos, como, por exemplo, o ideal de liberdade e da igualdade na Revolução Francesa do final do século XVIII. Mas, a partir do momento em que a burguesia assumiu o poder ela passou a difundir que esses ideais foram alcançados por toda a sociedade (porque ela, burguesia, havia alcançado), e isso tem servido para sustentar sua dominação no capitalismo. Ideologia, então, é um conjunto de ideias que busca explicar a realidade e que atua de modo ilusório. Ilusório não quer dizer errôneo, mas sim uma explicação parcial da realidade que não busca as causas finais das relações sociais existentes (CHAUÍ, 1980).

Thompson argumenta que ainda que as formas simbólicas possam atuar como se conseguissem exercer controle total dos grupos dominados, isso não significa que consigam. Ele chama esse processo de falácia do internalismo: supor a consequência de um produto estudando o próprio produto, sem considerar o contexto sócio-histórico existente (THOMPSON, 1995).

Em minha pesquisa, uma falácia do internalismo que poderia ter ocorrido na interpretação dos resultados era a seguinte: pressupor que a Revista Nova Escola trata grupos raciais negro e branco de maneira hierarquizada, legitimando essa visão e os professores, os estudantes e demais pessoas que entrassem em contato com essas produções simbólicas não tivessem condições de questionar essa hierarquização. Trata-se de uma interpretação linear, pois além de desconsiderar o contexto sócio-histórico em que essas formas simbólicas são produzidas e veiculadas, ela desconsidera a capacidade crítica dos leitores. Esse é o limite de minha interpretação: pode-se apontar como as Revistas Nova Escola apresentam negros e brancos; pode-se interpretar como isso se relaciona com determinadas políticas educacionais; pode-se apontar como isso se relaciona com o racismo brasileiro – mas não podemos dizer como o produto simbólico (revista) é interpretado pelos leitores (isso demandaria outra pesquisa).

Além de evitar a falácia do internalismo, ao utilizar a proposta de Thompson rejeita-se o que ele chama de conceito neutro de ideologia. Por conceito neutro, Thompson entende aqueles usos de ideologia que a confundem com as ideias pertencentes a determinados grupos sociais, independentemente da hierarquia desses grupos em relação aos outros (THOMPSON, 1995).

Thompson então retoma o sentido crítico de ideologia, não-neutro, pois esse sentido é útil na análise social e política das relações de dominação existentes. Por relações de dominação Thompson (1995) entende desigualdades entre indivíduos ou grupos no acesso a bens materiais e simbólicos, ou seja, assimetrias de poder. Além das relações de classe de uma sociedade capitalista, as relações de dominação podem ser estabelecidas em outras bases, como a cultura, a raça ou o sexo.

Mas se a ideologia pode ser usada em sentido crítico, isso não supõe que o ideológico seja tratado como uma ilusão. Formas simbólicas são ideológicas ou não dependendo do contexto em que são produzidas e veiculadas. Thompson critica os estudiosos da ideologia que, segundo ele, não conseguiram tratar adequadamente o fenômeno da comunicação em massa, ainda que reconheça que as diversas formas de dominação existentes não são baseadas somente em formas simbólicas (THOMPSON, 1995). Ideologia para Thompson são as maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação:

[...] estabelecer, querendo significar que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação; sustentar, querendo significar que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas (THOMPSON, 1995, p.79).

Quando afirma que o sentido pode servir para sustentar ou criar relações de dominação, Thompson (1995) explicita que o estudioso das formas simbólicas não está em busca de explicações do tipo causa e efeito, como em uma abordagem funcionalista. Ele argumenta que o estudioso da ideologia busca uma nova forma de interpretar as formas simbólicas que já são interpretadas pelos sujeitos inseridos nos contextos sócio-históricos. A crítica ao funcionalismo em Thompson talvez seja uma tentativa de não deixar seu conceito cair no campo da neutralidade, pois se tratarmos de maneira funcionalista a análise da ideologia, estaremos perdendo parte de sua força de denúncia política. Apesar de aceitar que, na prática, é difícil determinar que relações de dominação estejam sendo criadas ou sustentadas por formas simbólicas, Thompson (1995) defende que uma interpretação, através de métodos de análise sócio-histórica e estudo dessas formas simbólicas nas vidas das pessoas, podem fornecer bases sólidas para esse tipo de argumento.

Thompson (1995) apresenta alguns modos gerais de operação da ideologia; modos como o sentido pode servir para estabelecer e sustentar relações de dominação em contextos sócio-históricos específicos. A análise desses modos gerais pode ser útil na interpretação da ideologia. Ao atentarmos para os modos gerais, verifica-se que o conceito de ideologia em Thompson é um conceito prático, ou seja, ideologia é uma prática que serve para criar ou manter relações assimétricas desiguais, como afirma Pedrinho Guareschi (2000) e não, como as concepções neutras, as ideias de determinados grupos sociais.

Aqui fazemos uma breve explicação dos modos operantes da ideologia, de acordo com Thompson (1995). O primeiro modo geral de operação da ideologia é intitulado como Legitimação: relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem representadas como legítimas, isto é, como justas e dignas de apoio. Uma estratégia típica de legitimação é a racionalização – a construção de uma cadeia de raciocínio que procura defender ou justificar um conjunto de relações ou instituições sociais e com isso persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio. Outra estratégia é a universalização: acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos são apresentados como servindo aos interesses de todos. Narrativização também pode ser uma estratégia legitimadora, quando utiliza histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável.

O modo geral de operação chamado Dissimulação: relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou ofuscadas; ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção.

Modo geral da Unificação: relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas através da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que podem separá-los. Estratégia da padronização: formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica. O estabelecimento de uma língua nacional por parte de um Estado onde existem grupos de diversas línguas pode ser um exemplo (THOMPSON, 1995). Simbolização da unidade: a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidas através de um grupo, ou de uma pluralidade de grupos. Muitas vezes a

simbolização da unidade pode estar ligada à narrativização: símbolos de unidade podem ser partes da narrativa das origens e/ou projetando um destino coletivo.

Modo geral da Fragmentação: relações de dominação podem ser mantidas não unificando as pessoas numa coletividade, mas segmentando aqueles indivíduos e grupos que possam ser capazes de se transformar num desafio real aos grupos dominantes, ou dirigindo forças de oposição potencial em direção a um alvo que é projetado como mal perigoso ou ameaçador.

Estratégia da diferenciação: ênfase nas diferenças e divisões entre pessoas e grupos. Expurgo do outro: a construção de um inimigo, interno ou externo, que é retratado como mau e perigoso e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou a expurgá-lo.

Estigmatização: trata-se de uma forma de expurgo do outro baseado em um estigma físico, moral ou social. Leandro Andrade (2004) propôs esse conceito baseado na obra de Erving Goffman (1988), autor que afirma que a construção de estigmas acontece com a categorização das pessoas em sociedade. O sujeito que carrega o estigma é um “outro” social e que é tratado no discurso como se não pertencesse à humanidade (GOFFMAN, 1988).

Também optamos por acrescentar essa estratégia ao quadro de Thompson (1995). Modo geral da Reificação: retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal. Trata-se da eliminação do caráter sócio-histórico dos fenômenos.

Estratégia da naturalização: relações sociais ou eventos que são criados social e historicamente e tratados como acontecimentos naturais ou como um resultado inevitável de características naturais. Eternalização: fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem apresentados como permanentes imutáveis e recorrentes – exemplo nos costumes, tradições e instituições que parecem prolongar-se indefinidamente em direção ao passado.

Nominalização: descrições da ação e dos participantes nelas envolvidas são transformadas em nomes.

Passivização: quando verbos são colocados na voz passiva – como quando dizemos que “o suspeito está sendo investigado” ao invés de dizer “a polícia investiga o suspeito”.

Modo geral chamado de Banalização, criada por Guareschi (2000). Quando analisa o discurso de um programa televisivo que utiliza o humor para falar de

política e de problemas da sociedade brasileira, Guareschi sugere que o discurso pode atuar de maneira ideológica quando banaliza a importância de determinados temas que são relevantes para os grupos dominados, induzindo à conformação. Esse modo geral pode atuar de acordo com três estratégias típicas: divertimento, que é o desvio, por meio do cômico, da atenção das relações de dominação para questões triviais ou ridículas; fait-divers, que é uma forma de lidar com o assunto de maneira sensacionalista, exagerando seu valor emocional e desviando o foco de atenção; e a ironia, que é o dizer o contrário do que se pensa, de maneira intencional, com uma lacuna entre o explícito (o que se diz) e o implícito (o que se quer dizer).

Importante dizer que esses modos de operação da ideologia podem estar ligados a várias estratégias de construção simbólica, e nem sempre operam independentemente um do outro. Quando Thompson os apresenta, deixa espaço para a inclusão de outras interpretações. Também importa dizer que tais estratégias não são intrinsecamente ideológicas: somente poderão ser interpretadas enquanto tais de acordo com os contextos sócio-históricos em que são produzidas e recebidas.

No campo de políticas educacionais, no qual a presente pesquisa se insere, a questão da ideologia merece atenção. No caso das políticas para as revistas pedagógicas, merece atenção como esse produto simbólico, a revista, pode atuar de maneira a sustentar ou criar relações de dominação (no caso da presente pesquisa, relações entre grupos raciais).

4.1 HERMENÊUTICA COMO MÉTODO DE INTERPRETAÇÃO

Thompson (1995) propõe uma metodologia para a interpretação das formas simbólicas ideológicas. Chama seu marco referencial de Hermenêutica de Profundidade (HP). Nesse referencial, o objeto de análise é uma construção simbólica e exige uma interpretação. Ela pode ser utilizada para analisarmos formas simbólicas em geral ou fatos comunicacionais quaisquer (GUARESCHI, 2000). O mundo sócio-histórico é um mundo pré-interpretado, o que significa dizer que a interpretação do analista será uma reinterpretação das formas simbólicas (mesmo

porque o próprio analista faz parte desse mundo sócio-histórico). Na pesquisa social, os resultados podem ser apropriados pelos sujeitos; sujeitos esses que são ativos nos contextos sociais. Nesse sentido, as interpretações do analista podem atuar de modo a denunciar desigualdades existentes entre grupos sociais (THOMPSON, 1995).

O mundo social é um campo de força, poder e conflito. O ponto de partida da HP é a interpretação da Doxa (hermenêutica da vida quotidiana): interpretação das opiniões, crenças e entendimentos que são sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social. Para Guareschi (2000), a interpretação da Doxa é uma interpretação de superfície, porque a análise não se estende além do próprio fenômeno. É preciso então levar em consideração outros aspectos das formas simbólicas, aspectos esses que a HP pode auxiliar a desvendar em suas fases.

A Hermenêutica de Profundidade é composta de três fases:

1) Análise sócio-histórica, que consiste na análise dos contextos sócio-históricos específicos de produção e recepção das formas simbólicas. De acordo com Guareschi, uma pergunta inicial que pode ser feita nessa fase do estudo das formas simbólicas é a seguinte: “O que têm a ver o espaço e o tempo com o fenômeno a ser estudado?” (2000, p.83, destaque no original). Também é preciso atentar para os campos de interação existentes entre os sujeitos e/ou os grupos; as instituições sociais que podem intervir ou influenciar os fenômenos em análise; a estrutura social, ou seja, as diversas estruturas que compõem a sociedade; e os meios técnicos de transmissão das formas simbólicas.

2) Análise formal ou discursiva (análise da organização interna das formas simbólicas). Esse é o momento em que os estudiosos das formas simbólicas tentam se concentrar apenas nas formas simbólicas enquanto tais, sem recorrer aos contextos de produção e circulação (GUARESCHI, 2000).

3) Interpretação/reinterpretação das formas simbólicas. A interpretação consiste em relacionar os dados obtidos na análise das formas simbólicas com os dados obtidos na análise do contexto sócio-histórico mostrando como o sentido das formas simbólicas pode servir para criar e manter relações de dominação. Em outras palavras, interpretar as formas simbólicas é “explicitar a conexão entre o sentido mobilizado pelas formas simbólicas e as relações de dominação que este sentido ajuda a estabelecer e sustentar” (THOMPSON, 1995, p.379, destaque no original). Acaso a análise fosse restrita à análise formal das formas simbólicas utilizando a

análise do conteúdo ou outra ferramenta, por exemplo, poderíamos correr o risco de cairmos na falácia do internalismo (THOMPSON, 1995), isto é, inferir as consequências das formas simbólicas na vida das pessoas apoiados apenas nas formas simbólicas.

Há um risco na interpretação de formas simbólicas que já são de certo modo, interpretadas pelos sujeitos: ela pode gerar mal estar e conflitos. Thompson (1995) aponta que é justamente nesse ponto que a interpretação pode ter um potencial crítico. Interpretar não é impor uma verdade e sim apresentar um significado possível, que pode ser aceito ou não pelos sujeitos inseridos em diversos contextos. A discussão entre interpretações pode levar a uma reflexão crítica sobre as relações de dominação em que os sujeitos estão inseridos. A interpretação da ideologia, então, tem uma ligação com a crítica da dominação e Guareschi (2000) argumenta que ela envolve uma postura ética por parte do pesquisador, afinal, ao denunciar formas simbólicas como ideológicas, ele está dizendo que elas são injustas por sustentarem ou criarem relações de dominação. Essa denúncia deverá ser justificada com argumentos plausíveis.

Thompson (1995) deixa pouco espaço para uma análise de como a ciência se tornou o saber dominante em nossa sociedade e como o cientista possui um status especial de verdade no que diz.

O discurso científico também é uma produção simbólica. Ainda que os sujeitos inseridos no contexto sócio-histórico sejam capazes de interpretar as formas simbólicas e aceitar ou não a interpretação dos analistas, essa aceitação provavelmente envolve o quanto esses sujeitos consideram o pesquisador porta-voz da verdade. Nesse sentido, embora Thompson (1995) afirme que a análise da ideologia não está interessada em saber se as formas simbólicas são ilusórias; e que a interpretação do analista não está nem acima e nem abaixo da interpretação das pessoas em seu cotidiano, ele deixa espaço para uma visão do cientista como aquele responsável por jogar luz em campos não visíveis pelos “leigos”; cientista que se coloca acima e de certa forma trata as relações sociais vividas pelas pessoas como ilusórias ou errôneas (ainda que as formas simbólicas não sejam), necessitando de mudança, o que é típico da tradição Iluminista. Do contrário, por que o cientista as denunciaria? Ao pesquisador seria importante, então, reconhecer seu lugar nas relações de poder existentes e como seu discurso pode ser utilizado para modificá-las.

4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo é um conjunto de ferramentas de análise de construções simbólicas e as utilizamos como ponto de partida para as inferências a partir dos dados coletados. A análise de conteúdo tenta ultrapassar o superficial das mensagens analisadas, o evidente (BARDIN, 1985). Ela tende a utilizar métodos objetivantes de análise, tais como cálculos de frequência. Por “objetivantes” entendemos aqueles métodos cujos dados produzidos podem ser partilhados por outros sujeitos.

Bardin (1985) apresenta três fases distintas da análise de conteúdo:

1) a pré-análise consiste no momento em que o pesquisador entra em contato com o material de análise, começando com a leitura flutuante, a formulação de hipóteses e objetivos e a preparação do material para tratamento;

2) a exploração do material, que “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1985, p.101).

Codificar é transformar, a partir de regras pré-estabelecidas, os dados brutos em unidades de análise;

3) o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. O tratamento dos dados pode ser feito com operações estatísticas simples ou complexas, permitindo a criação de tabelas, quadros de análise e outros que condensam e destacam as informações fornecidas pela análise.

Com os resultados, o analista pode propor inferências e interpretações.

Portanto, parte-se de um tratamento descritivo dos dados coletados para se chegar a uma inferência (BARDIN, 1985). Nesta pesquisa, utilizei categorias de organização e análise dos conteúdos abordados na revista Nova Escola. Com isso, pretendo não apenas destacar o que aparece ou o que é dito, mas também o que não aparece ou o não dito acerca dos grupos raciais negros e brancos nas Revistas selecionadas.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa examina a revista Nova Escola como um instrumento para a institucionalização e propagação de políticas educacionais junto a um conjunto de medidas que ocorreram nesta última década – 2003 a 2013. Considerou-se para esta pesquisa delimitar o período de dez anos de publicação da revista coincidindo com os dez anos da Lei nº 10.639/03, para sua análise e revisão. As revistas foram coletadas em bibliotecas das escolas públicas de Curitiba, onde existia a possibilidade de localizar o maior número possível de exemplares impressos, sendo possível a reunião de todos os exemplares dos meses de maio (mês da abolição da escravidão) e novembro (Mês da consciência negra).

Para a realização do trabalho, foram coletados os exemplares impressos selecionados da revista, bem como os documentos legais sobre as medidas educacionais ocorridas na década mencionada, procurando resgatar as formas em que a Nova Escola adequou-se às ideologias e práticas sugeridas para contemplar a referida lei, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental.

Parte-se do pressuposto de que a revista faz parte de uma série de instrumentos utilizados para a institucionalização das propostas para a Educação, referendadas e aprovadas pelos organismos de financiamento internacionais. Os organismos aqui pesados são o Banco Mundial, constituído pelo BIRD (Banco Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a AMGI (Agência Multilateral de Garantia de Investimento) e o CIADI (Centro Internacional para a Arbitragem de Disputas sobre Investimentos) (GPEARI, 2009).

CAPÍTULO 4

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA REVISTA NOVA ESCOLA: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: E SUBSÍDIOS PARA LEI Nº 10.639/03

Foram analisadas as revistas Nova Escola dos meses de maio e novembro entre os anos 2003 até 2014. Uma primeira análise possibilitou definir quais as matérias que estariam sendo disponibilizadas e em que datas. Para melhor compreensão desses dados foi elaborada uma tabela com o ano e mês da revista, mas um resumo sucinto da definição das matérias abordadas distinguidas em matérias indiretos e diretos.

Ano	Mês	Matérias Indiretos	Materiais Diretos
2003	Maio	X	x
	Novembro	A importância da história oral. O respeito às religiões	X
2004	Maio	X	x
	Novembro	X	A questão racial na escola 1. Educação não tem cor; Passado e presente de discriminação; Na infância, parece que somos iguais; Relação melhora com discussão. Lei institui valorização da África; Pesquisas e música afro; A identidade da criança negra 2. Uma história das lutas e conquistas recentes. 3. A cultura negra em sala de aula: erros e acertos. 4. Sua escola combate a discriminação?
2005	Maio	Inclusão social	x
2006	Maio	X	x
	Novembro	X	x
2007	Maio	X	x
	Novembro	x	x
2008	Maio	O Brasil da pré-história Valorização civilizações indígenas	x
	Novembro	Destaque Lázaro Ramos	x
2009	Maio	X	Trabalho com a linguagem musical e danças afro-

			brasileiras. (pesquisa com ritmo) Descoberta da história da África e suas ligações com o Brasil. Influências culturais da África.
	Novembro	Uso da tradição oral e saberes da cultura afro-brasileira.	Especificidades da Comunidade quilombola da Bahia.
2010	Maio	África: a bola da vez. O continente está em evidência devido à copa. Ênfase na rápida urbanização ao invés das savanas.	História do Apartheid que segregou social, política e economicamente os negros.
	Novembro	Movimentos sociais que ocorreram no início da república.	Preocupação com as comunidades quilombolas. Abolição da escravidão associada à crescente massa de desempregados nesse período.
2011	Maio	X	x
	Novembro	X	Consciência negra. Formação da história da África. Lei nº 10.639/03 Formação específica para os professores em História da África.
2012	Maio	X	x
	Novembro	Conjuração Bahiana com o lema: "todos serão iguais, não haverá diferença, só haverá liberdade, igualdade e fraternidade.	Ênfase na abolição da Escravidão.
2013	Maio	x	Abolição da Escravidão: um olhar renovado sobre a escravidão. Ênfase aos 125 anos da Lei Áurea. Desmistificação da idéia que as desigualdades terminam com a abolição oficial da escravidão. Desconstrução da figura do escravo submisso a partir da imagem de Jean-Baptiste Debret (1768-1848).
	Novembro	X	x
2014	Maio	X	x
	Novembro	Qual é a cor da cor da pele? Variedade de tons e feições; Discussão sobre diversidade; Análise de retratos; Estudo de cores.	Reportagem de capa sobre diversidade étnico-racial. Com a Lei nº 10.639/03, a história e a cultura afro-brasileiras tornaram-se conteúdos obrigatórios em sala e pauta para o projeto

			político-pedagógico (PPP). Viver e estudar a própria cultura. Ter a igualdade registrada e praticada. Desconstruir mitos sobre a África. Discussão sobre racismo.
--	--	--	---

Revista Nova Escola maio 2003: Esta revista trás o tema “Biblioteca, um tesouro a explorar” como capa, enfatizando a leitura. Esta edição não aborda a implementação da lei bem como não enfatiza aspectos da abolição da escravatura que é comemorada todos os anos no mês de Maio. Percebe-se que nas imagens impressas tanto na capa como no interior da revista o estereótipo branco é mais valorizado.

Cabe destacar que a lei 10639/03 tinha sido recentemente promulgada e, portanto, não havia ainda a implementação que correspondia à obrigatoriedade de todas as escolas incluírem em seus projetos o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Revista Nova Escola novembro 2003: Na página 43, o tema é “Ensinar assim é outra história” fazendo relação a um passado que não está nos livros de história. “A história oral potencializa ao máximo o contato didático com a fonte histórica” diz o professor Lourival dos Santos, membro do Núcleo de Estudos de História Oral da Universidade da São Paulo (USP), trazendo a veracidade das fontes orais com informações históricas relativas a fatos como a chegada dos portugueses ao Brasil e a abolição da escravatura que são de fácil acesso em arquivos em versões oficiais. Mas que “existem muitas outras”, afirma Santos. O que pensavam os índios e os escravos nesses momentos históricos? São poucos os documentos que trazem a voz desses dois grupos. Considerar apenas arquivos escritos como comprovações fidedignas é desconsiderar, por exemplo, a memória de sociedades indígenas. Sem papéis, valem as lembranças dos mais velhos, transmitidas oralmente aos mais jovens- única forma possível de reconstrução do passado.

Essa edição também trata do Ensino religioso como uma lição de tolerância e aborda que ao refletir a relação entre escola e religião ajuda o aluno a compreender a importância de respeitar a liberdade de crenças. De acordo com Arthur Guimarães p.26, a separação entre igreja e Estado representa uma conquista histórica que sempre esteve associada ao reconhecimento da liberdade e da pluralidade

espiritual. Garante-se assim, a tolerância a todos os cultos e inibem-se manifestações oficiais sobre a validade de qualquer posição religiosa.

Revista Nova Escola maio, 2004: a revista não aborda a questão étnico-racial, a presença dos negros nas imagens impressas ainda se encontra em desvantagem em relação aos brancos, e quando aparece está associado à simplicidade.

Revista Nova Escola novembro, 2004: houve uma preocupação da revista em publicar as questões raciais na escola nesta edição. A capa contempla a imagem de uma aluna negra e a temática é “A questão racial na escola”. A revista sugere como abordar o assunto na sala de aula; os erros mais comuns e como evitá-los e um teste para descobrir se a escola combate o preconceito. Na contracapa a revista ressalta “NOVEMBRO: MÊS DA CONSCIÊNCIA NEGRA” e como subtítulo: a educação não tem cor!

Ela sugere a criação de projetos que valorizem esse tema para combater preconceitos e promover a igualdade, ampliando e enriquecendo a discussão sobre a cultura afro-brasileira.

Aspectos como a ampliação dos padrões de beleza e utilização de exemplos de que é possível combater na escola preconceitos e estereótipos enraizados. Também, conforme aponta Roberta Bencini (48) de acordo com especialistas uma das saídas para o fim das desigualdades raciais que estão presentes no ambiente escolar pode começar pelo currículo. A história e a cultura negra têm pouco ou nenhum destaque, diferentemente da cultura europeia.

A autora questiona: em um país com 44% da população afro-descendente, quantas pessoas conhecem a rainha Nzinga, líder da libertação do reino africano Ndongo em 1660, ou Dandara, guerreira do Quilombo dos Palmares, ao lado de Zumbi? Outro dado de acordo com Bencini é a participação das crianças negras na última série do Ensino Médio que representa a metade da registrada na 4ª série. Já os brancos somam 44% dos alunos da 4ª série, mas totalizam 76% na 3ª série do Ensino Médio. Ainda, a escolaridade média de um negro com 25 anos gira em torno de 6,1 anos. Um branco com a mesma idade tem cerca de 8 anos de estudo. Dessa maneira, a autora conclui que crianças negras enfrentam muitos obstáculos para permanecer na escola. E, sem dúvida **está nas mãos dos professores** o futuro delas como alunas e cidadãs, defensoras de seus direitos. Portanto, eis uma demanda urgente para que o professor possa ampliar a discussão e os projetos

pedagógicos que privilegiam a igualdade racial. Desde maio, com a aprovação da Lei nº 10.639/03, é obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira em todas as escolas de Ensino Fundamental e médio. E para ajudar e facilitar na adequação dessa lei a revista mostra os principais erros e acertos sobre as questões raciais e projetos pedagógicos que valem como inspiração para trabalhar o assunto em novembro, mês da consciência negra, e durante o ano todo.

Considerando o passado e presente de discriminação, para Bencini (2004) uma boa medida para entender o impacto do preconceito e da discriminação na vida escolar é analisar a biografia de professores negros e perceber quem conseguiu ampliar padrões de beleza em sala de aula. Nos depoimentos, destacados na matéria, da professora Marizeth Ribeiro da Costa de Miranda, 39 anos, enfatiza que escolheu a profissão movida por suas experiências pessoais de racismo na escola e fora dela. Dois momentos são extremamente marcantes na trajetória de Marizeth: um passeio de coleira pelos corredores da escola (um colega quis reproduzir uma imagem de escravos mostrada no livro de história) e o tapa que levou de uma professora, quando conversava com uma colega branca na sala de aula. A professora conta que só ela foi repreendida. *“precisei de muita força para não desistir dos estudos. Mas segui minha vida escolar calada”*, afirma.

A autora postula que o silêncio é uma constante nas relações raciais. De forma consciente, como fez Marizeth, ou inconsciente, como agem os que não sabem lidar com o assunto. Desse modo tornou-se natural tratar a história do negro apenas na perspectiva da escravidão e aceitar padrões estéticos e culturais de uma suposta superioridade branca. A autora recorre a palavras do líder negro americano Martin Luther King (1929-1968): *“Temos de nos arrepender nessa geração não tanto pelas más ações das pessoas más, mas pelo silêncio assustador das pessoas boas”* enfatizando o estado das condições sociais que mediatizam as relações raciais.

Nesta edição da revista está também o relato de vida de professores negros, tema de um estudo na Universidade Federal de Minas Gerais. As histórias que fazem parte da pesquisa se confundem em muitos pontos. Apelidos, xingamentos e discriminações são experiências vividas por todos os entrevistados. “Todos deixaram por algum período da escola, seja por problemas financeiros, seja por falta de motivação. As singularidades estão expressas na forma como cada um reagiu ao preconceito e à discriminação racial e nos processos pelos quais, gradativamente,

chegaram a perceber a condição do negro no Brasil”, conta Patrícia Santana, professora responsável pela pesquisa.

Outro tema desenvolvido propõe o tema “Na infância, parece que somos iguais”: a história de Creuza Maria de Souza Yamamoto, professora da rede municipal de São Paulo. Ela só se deu conta do racismo na vida adulta. “*na infância, parece que somos todos iguais e eu tentava me enxergar como meus colegas brancos. Mas minha cor era sempre motivo de piadas*”, lembra. Atenção e carinho não fazem parte das lembranças de Creuza. Ela ouviu mais de uma vez frases do tipo: “*Ah...esses alunos são burros. Não dá para esperar muito deles*”. Adulta, optou pelo magistério e, na sala dos professores, o preconceito permanecia o mesmo. “*No auge de uma discussão com uma colega, ouvi que meu lugar era na cozinha e não em sala de aula*”, conta. Creuza, a única professora negra da escola. Hoje, em outra escola, a primeira atividade que faz ao assumir uma nova turma é medir a intensidade do preconceito em seus alunos. Bonecas negras são colocadas no centro da sala de aula para chamar a atenção das crianças. “*Infelizmente, quase sempre as bonecas negras são ignoradas, até mesmo pelos alunos negros.*”

De acordo à autora, é possível perceber que a relação melhora com discussões. A escolarização significou para os personagens ouvidos por Patrícia Santana uma possibilidade de ascensão social. E se tornar professor, além de ser um caminho para a melhoria de vida, foi uma escolha política. “*Eu não quero que meus alunos sofram o tanto que eu sofri*” afirma uma das professoras. Assim, sempre que possível, elabora-se projetos pedagógicos e se promove discussões sobre as relações raciais em sala de aula. O trabalho tem dado resultado. Nessa mesma edição na página 49 a revista dispõe uma linha do tempo com o histórico das lutas e conquistas recentes.

Ainda seguindo as proposições dessa mesma edição da revista, no que se refere às pesquisas e música afro, ao parecer a lei só sairá do papel se o professor tiver acesso a material e formação sobre a temática racial na educação. Portanto, é necessário buscar bibliografia sobre o assunto, eleger o tema para discussão em grupos de estudos e fomentar a criação de cursos nas escolas e nas cidades sobre a educação antirracista.

Os dados na revista mostram que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo distribuiu 58 mil livros de literatura e de formação para a maioria das escolas da cidade. Foi lançado um kit com 40 títulos que valorizam a cultura e a identidade

negra, como Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, e Felicidade não tem cor, de Júlio Emílio Braz. O pacote incluiu capacitação a 3 mil coordenadores das salas de leituras de escolas paulistanas. E para Marilândia Frazão, assessora de assuntos de política pública e ações afirmativas da secretaria de Educação de São Paulo, a opção de promover uma prática de igualdade racial parte de uma bibliografia. Sendo esse apenas um caminho.

Algumas cidades têm trabalhos na mesma linha e o resultado aparece nos projetos que começam a pipocar. Relata-se na revista a experiência do professor de História Eduardo Benedito Leite de Almeida, da Escola Municipal Dr. João Alves dos Santos, em Campinas (SP), explorou a pesquisa científica com turmas de 7ª série em um trabalho interdisciplinar. Entrevistas, questionários, leitura de livros, revistas e jornais, seminários, confecção de cartazes, desenhos, charges e histórias em quadrinhos ocuparam os alunos por todo o ano letivo. Os temas eram variados, mas todos ligados às relações inter-raciais. Um grupo de alunos pesquisou com moradores da comunidade ao redor da escola com o objetivo de verificar se existia racismo no Brasil, outro registrou tudo sobre festas religiosas africanas e um terceiro conheceu manifestações folclóricas, como a congada.

Destaca-se na revista a leitura e interpretação de indicadores sociais sobre a população negra nas aulas de matemática. Um dos objetivos do projeto era a produção de material de pesquisa. Assim, tudo era registrado em vídeo, fotografias ou artigos publicados no jornal da escola, como a oficina de maracatu. Nessa etapa o professor contou com a participação de um grupo do movimento negro, que ensinou aos alunos a importância das batidas e dos significados desse ritmo africano. Uma das orientações da Lei nº 10.639 é que pode-se contar com os membros do movimento negro para elaborar projetos pedagógicos. *“O trabalho ainda não acabou, mas já é possível perceber mudanças significativas no tratamento entre os alunos e no interesse pelas coisas da África”*, disse Eduardo. O projeto foi um dos vencedores do prêmio Educar para a Igualdade Racial, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), de São Paulo. Resultando, segundo a autora em uma ótima fonte de experiências sobre o combate ao racismo nas escolas.

Sobre o trabalho com a Identidade da criança Negra, a revista propõe que o trabalho de educação anti-racista deve começar cedo. Na Educação Infantil, o primeiro desafio é o entendimento da identidade. A criança negra precisa se ver

como negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si e ter modelos que confirmem essa expectativa. Por isso, deve ser cuidadosa a seleção de livros didáticos e de literatura que tenham famílias negras bem-sucedidas, e também heróis e heroínas negras. Se a linguagem do corpo é essencialmente destacada nas séries iniciais, por que não apresentar danças africanas, jogos como capoeira, e músicas, como samba e maracatu?

Destaca a matéria que em Artes o trabalho com máscaras africanas podem ser usadas para desmitificar estereótipos da África. Os alunos podem pesquisar curiosidades do continente africano até chegar à arte, como cultura de Benim, na Nigéria, produtora de máscaras religiosas. Uma proposta do texto, para a compreensão da realidade atual do negro no Brasil, é promover que os alunos possam conhecer como era o cotidiano das crianças na época da escravidão, analisando as imagens. As obras de Jean-Baptist Debret (1768-1848), que podem ser comparadas às fotografias publicadas em jornais atuais, dando um panorama crítico da situação do passado e do presente.

Os erros e acertos de como abordar a cultura negra em sala de aula, de acordo com a revista, novembro de 2004:

Erros	Acertos
Abordar a história dos negros a partir da escravidão.	Aprofundar-se nas causas e consequências da dispersão dos africanos pelo mundo e abordar a história da África antes da escravidão.
Apresentar o continente africano cheio de estereótipos, como o exotismo dos animais selvagens, a miséria e as doenças, como a AIDS.	Enfocar as contribuições dos africanos para o desenvolvimento da humanidade e as figuras ilustres que se destacaram nas lutas em favor do povo negro.
Pensar que o trabalho sobre a questão racial deve ser feito somente por professores negros para alunos negros.	A questão racial é assunto de todos e deve ser conduzida para a reeducação das relações entre descendentes de africanos, de europeus e de outros povos.
Acreditar no mito da democracia racial	Reconhecer a existência do racismo no Brasil e a necessidade de valorização e respeito aos negros e à cultura africana.

Revista Nova Escola Maio, 2005: É a inclusão social, e mais uma vez a participação do professor é chamada para essa política. A referida edição não tratou das relações raciais bem como as imagens de pessoas negras tão pouco aparece nessa edição.

Revista Nova Escola novembro, 2005: esta revista trás na capa o tema a “África de todos nós orientando aos alunos descobrirem a história e a cultura africanas e encontrarem respostas até para a velha pergunta: de onde viemos?

Na contracapa é enfatizado o “MÊS DA CONSCIÊNCIA NEGRA” e a revista propõe formas de como utilizar a história e a cultura dos povos africanos em projetos e atividades de geografia, ciências, língua portuguesa e estrangeira, matemática, artes...

Em destaque ainda aparece uma aluna nigeriana sorrindo com o globo terrestre, mostrando seu continente no currículo. A reportagem, escrita por Paola Gentile (2005), enfatiza sobre a cultura africana e diz que os diversos povos que habitavam o continente africano, muito antes da colonização feita pelos europeus, eram “bambambãs” em várias áreas: eles dominavam técnicas de agricultura, mineração, ourivesaria e metalurgia; usavam sistemas matemáticos elaboradíssimos para não bagunçar a contabilidade do comércio de mercadorias; e tinham conhecimentos de astronomia e de medicina que serviram de base para a ciência moderna. A biblioteca de Tumbuctu, em Mali, reunia mais de 20 mil livros, que ainda hoje deixariam encabulados muitos pesquisadores de beca que se dedicam aos estudos da cultura negra.

A autora prossegue postulando que Infelizmente, a imagem que se tem da África e de seus descendentes não é relacionada com a produção intelectual nem com tecnologia. Enfatiza a autora que a imagem da África transmitida descamba para crianças famintas e famílias miseráveis, povos doentes e em guerra ou paisagens de safáris e mulheres de cangas coloridas. “essas ideias distorcidas desqualificam a cultura negra e acentuam o preconceito, do qual 45% de nossa população é vítima”, afirma Glória Moura, coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade de Brasília (UnB).

Ainda segundo a reportagem, os negros são parte da nossa identidade. O pouco caso com a cultura africana se reflete na sala de aula. O segundo maior continente do planeta aparece em livros didáticos somente quando o tema é escravidão, deixando fragilizada a noção de diversidade de nosso povo, minimizando a importância dos afro-descendentes.

Por isso, em 2003, entrou em vigor a Lei nº10.639, que tenta corrigir essa dívida, incluindo o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras nas escolas. “Uma norma não muda a realidade de imediato, mas pode ser um impulso

para introduzir em sala de aula um conteúdo rico em conhecimento e em valores”, diz Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, membro do Conselho Nacional de Educação e redatora do parecer que acrescentou o tema à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A matéria disponibilizada pela revista aponta a cultura africana oferecendo elementos relacionados a todas as áreas do conhecimento. Destaca-se o trabalho de Iolanda de Oliveira, professora da faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, que propõe que se a escola não inclui esses conteúdos no planejamento, cada professor pode colocar um pouco da África em seu plano de ensino: *“Não podemos esperar mais para virar essa página na nossa história”*, enfatiza. Antes de saber como usar elementos da cultura africana em cada disciplina, propõe-se analisar alguns aspectos da história do continente e os motivos que levaram essas culturas a serem excluídas da sala de aula.

Fundamenta-se na matéria da revista que o ensino de História sempre privilegiou as civilizações que vivem em torno do Mar Mediterrâneo. O Egito estava entre elas, mas raramente é relacionado à África, tanto que, junto com outros países do norte do continente, pertence à chamada África branca, termo que despreza os povos negros que ali viveram antes das invasões dos persas, gregos e romanos.

O artigo refere-se as postulações da pesquisadora Cilene de Lourenço, professora da Bryant University, de Rhoad Island, nos Estados Unidos, que atribui ao pensamento dos colonizadores boa parte da origem do preconceito: “Eles precisavam justificar o tráfico das pessoas e a escravidão nas colônias e para isso ‘animalizaram’ os negros”. Ela conta que, no século 16, alguns zoológicos europeus exibiam negros e indígenas em jaulas, colocando na mesma baia indivíduos de grupos inimigos, para que brigassem diante do público. Além disso, a Igreja na época considerava civilizado somente quem era cristão.

Coloca-se na revista como uma das balelas mais importantes sobre a escravidão a ideia de que o processo teria sido fácil pela condição de escravos em que muitos africanos viviam em seus reinos. De acordo com a autora, essa é uma invenção que não passa de bode expiatório: a servidão lá acontecia após conquistas internas ou por dívidas- como em outras civilizações. Mas as pessoas não eram afastadas de sua terra ou da sua família nem perdiam a identidade. Muitas vezes os escravos passavam a fazer parte da família do senhor ou retomavam a liberdade quando a obrigação era quitada com o trabalho. Outra farsa é que seriam povos

acomodados: os negros escravizados que para cá vieram revoltaram-se contra a chibata, não aceitavam as regras do trabalho nas plantações, fugiam e organizavam quilombos.

Relata-se na matéria, que a dominação dos negros pelos europeus se deu basicamente porque a pólvora não era conhecida por aquelas bandas – e porque os africanos recebiam bem os estrangeiros, tanto que eles nem precisavam armar tocaias: as famílias africanas costumavam ter em casa um quarto para receber os viajantes e com isso muitas vezes davam abrigo ao inimigo. Durante mais de 300 anos foram acaçambados cerca de 100 milhões de mulheres e homens jovens, retirando do continente boa parte da força de trabalho e rompendo com séculos de cultura e de civilização.

Nesta reportagem foi deixada de lado a capoeira, embalada pelo berimbau; a culinária, enriquecida com o vatapá, o caruru e outros quitutes; as influências musicais do batuque e a ginga do samba e dos instrumentos como cuícas, atabaques e agogôs. A revista deu preferência em mostrar conteúdos ligados às Ciências Sociais e Naturais, A Matemática, à Língua Portuguesa e Estrangeira e a Artes, menos comuns em sala de aula, para que o aluno possa rechear a mochila de conhecimentos sobre a África.

Na disciplina de Geografia a reportagem dessa edição sugere o tema: A África não é um país e sim um continente. Essa afirmação pode parecer absurda, mas não é. *“há uma tendência em falar da África como se todos que ali vivem tivessem os mesmos hábitos e tradições”*, a autora traz as palavras de Rafael Sânzio Araújo dos Anjos, coordenador do Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica da UnB. Ele sugere que o professor localize em mapas os diversos povos que vieram para o Brasil e as riquezas de cada região, principalmente as minas de ouro e diamantes, para que os alunos entendam os motivos da exploração.

Ao falar sobre os diversos povos, a autora destaca as contribuições de cada um para a economia do Brasil Colônia. *“Eles trouxeram para cá a melhor tecnologia dos trópicos”*, informa Rafael. Tanto que os donos das terras encomendavam aos mercadores mão-de-obra especializada para a atividade de seus domínios.

A autora considera importante informar os alunos que ferramentas como a enxada, o arado e técnicas de irrigação vieram para o Brasil com os negros. Para ilustrar esse capítulo da aula de geografia é sugerida uma visita à Fazenda Ibicaba,

do início do século 19, onde pode se conhecer a casa-grande e a senzala construídas pelos negros escravizados.

A proposta da reportagem também inclui o tema “Atualidades” enfatizando que problemas existem em todo o mundo. Nesse sentido busca-se mostrar aos alunos que miséria, epidemias e guerras civis existem atualmente nos diversos países da África. Mas também estão presentes em outros lugares do mundo.

A revista destaca o trabalho realizado por Elaine Lavezzo, professora de Cultura Internacional da Escola Internacional de Alphaville, em Barueri, município de São Paulo, ela trabalha um continente por ano com seus alunos. Usando notícias de jornal e livros, discutiu com as turmas de 7ª série as guerras civis em Angola e em Ruanda, a fome e a epidemia de Aids. A matéria mostra como alunos do Ensino Médio trabalharam com jovens de baixa renda da comunidade de Santa Terezinha, em Carapicuíba, município vizinho. Reunidos uma vez por semana, eles pesquisaram problemas comuns no Brasil e dos povos africanos e produziram um programa de rádio, em português e em inglês, que organizações não-governamentais usam em Moçambique e em Nairóbi. A professora contou com a colaboração do professor de inglês da escola, Bruce Kevin Mack, que falou sobre a sua infância de afro-descendente em Washington, capital dos Estados Unidos, e contou curiosidades de seus antepassados.

A autora destaca que na disciplina de História a proposta é “A África já existia antes dos europeus” o professor do Ensino Médio Jorge Euzébio Assumpção do Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva, em Porto Alegre, faz questão de mostrar como o continente africano era dividido em reinos antes da chegada dos europeus.

Livros, internet e textos produzidos pelo professor são fonte para os estudantes perceberem a estrutura social e política dos diversos povos. O Reino do Congo, por exemplo, era dividida em aldeias familiares, distritos e províncias e todos os governadores eram conselheiros do rei. No império de Gana, os monarcas se reuniam todos os dias com os súditos para papear, ouvir reclamações e tomar decisões. Essas informações são comparadas com o modo de vida do negro no nosso país, na época da escravidão, nos quilombos e nos dias atuais.

“A tradição oral é forte nas culturas africanas, mas os povos também sabiam ler, escrever e viviam em cidades desenvolvidas”, destaca Assumpção.

Em Ciências Naturais parte-se do pressuposto de que “somos todos africanos”.

Relata-se na revista que há sete milhões de anos houve a separação entre as linhagens do macaco e do que viria a ser o homem mais tarde. Os fósseis mais antigos de nossos ancestrais foram encontrados no Vale da Grande Fenda, formação que atravessa a Etiópia, o Quênia e a Tanzânia. Milhões de anos depois, o *Homo erectus* teria partido dessa região para povoar a Ásia e a Europa, onde se transformou em homem de Neanderthal. Os que continuaram na África evoluíram para espécie *sapiens*, que mais uma vez migrou, dizimando ou substituindo os Neandertais e os hominídeos asiáticos. E assim o planeta foi povoado.

Resgata-se também o trabalho de Douglas Verrangia, biólogo e pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos, ressaltando a importância de o professor mencionar isso ao abordar a evolução das espécies, esclarecendo que biologicamente todos os seres humanos são parecidos e que pequenas diferenças físicas não interferem na capacidade intelectual: “isso vai ajudar o aluno a desmontar o falso embasamento científico que subdividiu a humanidade em raças, no século 19, ideias que perduram até hoje”.

Na fala da professora de ciências Gislaine Mara Piran, trazida pela revista, é importante incluir discussões nas aulas durante o estudo do corpo humano e da genética: ela deixa claro aos alunos que alguns povos têm mais melanina na pele em consequência da adaptação ao ambiente em que viviam.

A matéria destaca o trabalho realizado em matemática com conteúdos como simetria, geometria e cálculo desenvolvidos por meio do projeto “África na sala de aula” de forma interdisciplinar. Ao conhecer a cultura egípcia, os alunos estudam as pirâmides e os triângulos. Olhando as gravuras que retratam a construção dos monumentos, eles tentam estimar a quantidade de pessoas que trabalharam na obra e de tijolos usados. Ainda de acordo com a revista, é possível estudar simetria usando alguns símbolos egípcios conhecendo seus significados como pureza espiritual (*unsum*), solidez e perseverança (*wwa aba*), precisão e habilidade (*nkyimu*) ressaltando também a importância de ler imagens.

Aponta-se na revista que na Língua Estrangeira a sugestão é utilizar o Reggae e biografias. Algumas escolas de comunidade quilombolas prevêm no planejamento atividades para resgatar a língua de seus ancestrais, mas, mesmo quando o idioma a ser aprendido é o inglês ou o espanhol, é possível inserir a

cultura africana e afro-descendente. A matéria destaca um exemplo dado pela professora Claudia Alexandra Santos, que utiliza com suas turmas letras de músicas do afro-descendente jamaicano Bob Marley e de outros cantores negros e textos em inglês sobre a vida de lideranças como os americanos Malcom X e Martin Luther King. A introdução da cultura negra no ensino de língua estrangeira deixa o aprendizado mais próximo dos afro-descendentes, segundo a professora.

Para mostrar a influencia dos falares africano no Brasil, a revista sugere no trabalho com a Língua Portuguesa, usar palavras de origem banta destacadas na reportagem, segundo a professora Yeda Pessoa Castro é apenas um tiquinho em centenas já incorporadas em nosso vocabulário. Ela sugere ainda o uso de lendas africanas e histórias que tratem de diversidade. As sugestões são: Menina bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado, O Pássaro-da-chuva, de Kersi Chaplet, e o gibi Zumbi dos Palmares (editado pela secretaria de Educação da cidade) para atividades de leitura e escrita. Familiares de alunos afro-descendentes podem ser convidados para contar histórias de sua vida, informações que podem ser transformadas em textos.

Danças, máscaras e desenhos podem ser usados como elementos da cultura africana em todas as séries na disciplina de artes. Atividades como conceito de arte abstrata e geometrismo; danças, mitos e adereços, relacionando essas produções às manifestações artísticas do continente africano. Segundo a coordenadora do núcleo de Educação do Museu Afro-Brasil, em São Paulo, o desafio é não resvalar no preconceito nem cair no encantamento do exótico: “como a cultura dos povos africanos é pouco conhecida para nós, fica fácil se deslumbrar com o diferente e esquecer de valor às culturas africanas em sua essência”.

Para a disciplina que se dedica à educação do corpo, brincadeiras que privilegiam as competições em equipe como jogar iitop ou mbube-mbube (ou o tigre e impala) a mamba, e jogos como yote e a mancala. É importante iniciar os jogos contando a história do jogo e os valores das culturas africanas presentes em cada um.

A edição nº192 do mês de **maio de 2006** e a de nº **197 de novembro de 2006** não abordam a temática racial, porém por anteceder a copa do mundo, imagens de jogadores negros são privilegiados na revista de maio, tanto na capa como no interior dando ênfase na inclusão e sugerindo como trabalhar com as limitações físicas. O exemplar de novembro trata sobre violência e as imagens

impressas estão mais mescladas, brancos e negros aparecem quase que na mesma proporção.

As edições de **maio e novembro de 2007** não abordam o tema em questão, porém favorecem imagens de alunos e professores negros.

Em maio de 2008 a revista trás na edição nº 212 “O Brasil da pré-história” enfatizando as civilizações indígenas. A reportagem realizada por Débora Didonê mostra que estudos na área de Paleontologia revelam que há 10 mil anos habitavam áreas de todo o país animais de grande porte, como a preguiça-gigante e com eles conviviam antepassados humanos, como Luzia. A mulher, cuja face com traços africanos foi reconstituída há dez anos, por meio do crânio, passou a ocupar as páginas dos livros de história, mostrando que não somos descendentes apenas de asiáticos. P. 42.

No exemplar nº 217 de **novembro de 2008**, o ator Lázaro Ramos é destaque em uma reportagem que trata sobre leitura. Nas seguintes reportagens dessa edição imagens de crianças negras são contempladas em ações de estudo, brincadeiras e leituras.

A revista na autoria de Ana Rita Martins trás uma reportagem sobre o Bandeirante Domingos Jorge Velho. Ele é retratado como o bandeirante ideal, de aparência majestosa, pele clara, físico robusto e traje de gala acompanhado de um subalterno. Mas o desbravador não era branco e sim mameluco, fruto da mestiçagem entre portugueses e índios. Uma realidade mais próxima da recriação é apresentada e essa contraposição é útil para apresentar a visão crítica da História. “Basicamente, trata-se de mostrar que existem várias maneiras de narrar os fatos, e que cada uma delas carrega interesses pessoais que optaram por recortar a realidade de uma forma específica”. Explica Manuel Pacheco Neto, autor de duas teses sobre os bandeirantes. Na imagem contraposta o bandeirante é retratado conforme a descrição de documentos históricos: aparência cansada, pele morena, físico raquítico, roupa velha, acompanhado de um índio.

Há muito quem afirme que a raça negra aqui está desaparecendo, isto custa acreditar, quando se considera a proliferação das famílias negras. Pode-se admitir, que com o tempo se extinga; mas não por morte, sim pelo cruzamento com caboclos, mulatos e brancos. (LAMBERG, 1896, p.50).

A edição nº 222 do **mês de maio de 2009** na página 74/75, trás uma proposta de trabalho com a Linguagem musical e dança vivenciando sons afro-brasileiros.

Primeiramente a professora Luciana Nascimento Santos estabeleceu um foco para sua atuação, explorando influências da cultura africana com o aprendizado de instrumentos como agogô, caxixi e alfaia e de danças como jongo, maracatu e coco. Em segundo lugar, encarou essas práticas como meios de pesquisa cultural, conduzindo a turma na descoberta da história da África e suas ligações com o Brasil. O resultado desse trabalho rendeu a professora o troféu de Educadora nota 10 do Prêmio Victor Civita de 2008.

Para a professora, o projeto foi importante, pois os alunos entenderam as raízes culturais das práticas artísticas. Nessa perspectiva houve uma ampliação cultural incluindo o uso do globo terrestre para localizar o Brasil e a África, uso de dicionários de palavras africanas, roda de contos africanos, visita de especialistas, idas aos museus e construções de painéis com as informações aprendidas valorizando as heranças culturais africanas.

A reportagem desta edição foi significativa apesar de breve, pois enfatiza as relações entre negros, brancos e outros grupos étnico-raciais

Houve a possibilidade de mediações que permitiram uma aproximação de interesses ao mesmo tempo comuns e não-comuns, mas que se fundem na negociação a exemplo das rodas de capoeira, de samba e de outras manifestações culturais afro-brasileiras ampliando o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira.

Em novembro de 2009, a edição nº 227 traz em seu interior da página 50 uma relação entre passado e presente. A reportagem de Anderson Moço mostra como a Comunidade Quilombola da Bahia usa a tradição oral e os saberes populares na sala de aula.

“Para cada estrela do céu, existe um diamante na terra. E cada diamante tem seu dono.” Esse mito da cultura garimpeira da Comunidade Rural do Quilombo do Remanso, que fica em Lençóis é contado de geração em geração e hoje, mesmo com o garimpo decadente, é conhecido dos jovens. A pedra é parte fundamental da história desses descendentes de escravos libertos que rumaram para a chapada da Diamantina, há um século, sonhando enriquecer. E é o resgate dessa história, contada por alguém que viveu que está servindo de ferramenta de estudo para a comunidade escolar que atende mais de 50 alunos.

Os alunos aprendem velhas canções e em quais situações eram cantadas, aprendem como utilizar ervas medicinais preparando xaropes, a transformação da

mandioca em farinha e em goma de tapioca, bases da culinária local- um resgate saboroso da própria identidade cultural.

Para os professores que vão de fora para conhecer a comunidade, é uma chance de conhecer os moradores e suas tradições.

A iniciativa faz parte da Ação Griô Nacional, projeto da organização não-governamental Grãos de Luz e Griô, apoiada pelo Ministério da Cultura presente em mais de 110 cidades. Eles acreditam que a surpresa e a vivência proporcionada por esse encontro despertam a vontade de saber mais sobre a própria cultura. Ao mesmo tempo, abre caminhos para o estudo dos conteúdos escolares.

Em **maio de 2010** na edição nº 232, a África vem como reportagem de capa: “África, a bola da vez”. A revista sugere aos professores leitores que aproveitem o continente que está em evidencia devido à copa para mostrar aos alunos como ele está se desenvolvendo.

Na contracapa da revista o título é “Outra África”. O texto mostra que a África é um continente em que cresce o número de grandes cidades, impulsionada pela migração, por investimentos externos e pela ação de governos democráticos. De acordo com a redatora Denise Pellegrini, o material ajuda os alunos a verem a África com outros olhos. Mais que Savanas, Joannesburgo, na África do Sul é um exemplo da rápida urbanização do continente.

A reportagem aborda que a África do Sul é marcada historicamente pelo regime do Apartheid-vigente de 1948 a 1994-, que segregou social, política e economicamente os negros, a nação foi palco de uma importante virada. Hoje todos, não importa a cor, erguem juntos o país mais rico do continente. Só na construção de cinco estádios e na infra-estrutura das cidades que receberão as partidas, o governo investiu 1,1 bilhão de dólares. A África do Sul, é importante destacar, não é o único país em desenvolvimento da região.

Na leitura da revista já é senso comum imaginar a África apenas como um conglomerado de países cobertos por vastas áreas abrigando animais selvagens, populações que sofrem coma miséria, economias falidas e governos corruptos. De fato, isso tudo ainda existe por lá, mas não pode representar o retrato de um continente tão grande e variado. Os dados mostram mudanças: a população é cada vez mais urbana, o número de países democráticos aumentou e existem diversas economias em crescimento. Não é a toa, portanto, que o continente esteja sediando pela primeira vez um evento tão esperado pelo público.

A Nova Escola ouviu diversos especialistas nas áreas de Geografia, Política e Economia e consultou uma extensa bibliografia para ajudar os professores a trabalhar aspectos menos divulgados sobre a região, conforme segue.

A etimologia da palavra África remete a termos como “poeira, ensolarado, terreno longe do frio e caverna.” Curiosamente, todos de alguma forma estão relacionados às representações que temos sobre as paisagens inóspitas e selvagens e o clima quente da região. A força dessas imagens tem razão de ser: os desertos do Saara, do Namibe, de Calaári e o que cobre o Corno da África, além das florestas guineenses e congolenses, ocupam metade do território africano. Um erro comum, no entanto, é resumir o continente a isso.

A matéria destaca que a África vive um processo de urbanização iniciado na década de 1950. Com o fim da segunda Guerra Mundial, o consumo de matérias-primas e combustíveis fósseis aumentou e o continente passou a exportá-los. A infraestrutura criada para suprir essa demanda e escoar os produtos concentrava-se nas maiores cidades e, naquela época, ainda era bastante precária. Nas décadas seguintes, diversos países conquistaram a sua independência e se integraram à nova ordem econômica vigente, o que resultou no crescimento de muitas regiões.

A queda do muro de Berlim, em 1989, também influenciou nessa transformação. Com a supremacia do modelo capitalista e a posterior globalização, as cidades africanas passaram a se desenvolver cada vez mais. A população rural começou a imigrar em busca de melhores oportunidades de emprego e ascensão social. Botsuana, por exemplo, concentrava 21% da população nas cidades em 1990. Dados de 2007, divulgados este ano, mostram que essa porcentagem subiu para 60%.

Postula-se no texto que sem infraestrutura, faltam moradias e saneamento. Referencia-se a Jean-Pierre Elong-Mbassi, geógrafo e urbanista camaronense que considera que as nações não souberam se preparar para tal mudança. O problema, de acordo com ele, é que na África, de modo geral, 70% dos recursos públicos estão nas mãos do governo federal. Repasses às outras esferas administrativas dependem, muitas vezes, da boa relação entre políticos. Daí a dificuldade dos municípios em obter verbas para investir em urbanização.

Considera-se que uma das consequências desse desenvolvimento desordenado é o trânsito intenso, já que não há oferta adequada de transporte público. Sofrem com ele, por exemplo, a cidade do Cabo, na África do Sul, Lagos, na

Nigéria, e Kinshasa, na República Democrática do Congo. O quadro se agrava com as moradias precárias e sem saneamento básico que se espalham pelos bolsões de pobreza nos grandes centros. Nairóbi, no Quênia, tem a maior favela do continente africano, Kibera. Lá vivem cerca de 1 milhão de pessoas, amontoadas em casas feitas de madeirite e lata.

“A população do continente é majoritariamente jovem e as taxas de natalidade são altas. Querendo o melhor para si e para os filhos, as pessoas ficam nas cidades, na maioria das vezes desempregadas e morando em condições subumanas”, conta Rafael Sanzio, especialista em geografia africana e docente da Universidade de Brasília que traz seus depoimentos para a revista. A situação tende a se agravar. De acordo com o relatório Estados das Cidades Africanas, divulgado em 2008 pela Organização das Nações Unidas(ONU), a população urbana africana duplicará até 2030.

A oferta de serviços e de bens de consumo atrai a população. Apesar de a urbanização mal planejada acarretar problemas sociais e de infraestrutura, ainda assim a possibilidade de viver nas grandes cidades atrai grande parte da população. Junto com a diversificação da economia e a maior oferta de empregos, vem também maiores possibilidades de acesso a serviços de saúde e de educação. Com a ampliação do setor produtivo, começam a surgir vagas para profissionais mais qualificados e especializados, aumentando a necessidade de escolas, centros de formação técnica e faculdades. “A Nigéria é um país que tem se destacado na oferta de vagas nas universidades”, conta Amailton de Azevedo, professor de História da África da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A consolidação do sistema de ensino que ainda tem muito a evoluir, é o primeiro passo para a geração e o fortalecimento de polos culturais e de pesquisa, que tendem a atrair investimentos externos.

De acordo a revista, A África do Sul vive essa situação. Cidades extremamente urbanizadas, como Johannesburgo, Durban e Pretória, têm contado cada vez mais com a presença de multinacionais interessadas na mão de obra abundante e mais qualificada e no mercado consumidor crescente.

“A urbanização por si só já traz a reboque o desenvolvimento econômico. Quando aliada a planejamento político e visão social, os dividendos são ainda maiores. Esse é o modelo que a África deve seguir para continuar crescendo em todas as áreas”, afirma Isabel Medeiros, geógrafa e pesquisadora do Centro de

Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa que subsidia a revista com seus depoimentos.

Aumenta o numero de democracias: aos poucos, ditaduras africanas violentas e corruptas têm dado lugar a regimes democráticos. Fatores internos- como os processos de independência, a organização de partidos e a pressão de movimentos populares- levaram em muitos casos a reformas políticas.

“Foi baseado nelas que alguns países puderam realizar eleições multipartidárias e buscar a solução de conflitos políticos pela via institucional. Esse processo, entretanto, foi lento, sofrido e, muitas vezes, permeado por guerras civis”, explica Pio Penna Filho, professor de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo, entrevistado pela revista.

Foi o caso de Serra Leoa. O país se tornou independente dos britânicos em 1971 e, por sete anos, viveu sob uma república presidencialista de partido único. Depois disso, passou por quatro golpes de estado- o último deles, em 1996, derrubou o primeiro presidente eleito. A luta pelo poder desencadeou uma guerra civil, que durou dez anos e contabilizou 50 mil mortos. Somente em 2001 foi selado um acordo de paz que permitiu a realização de eleições diretas, em 2002. Desde então, a situação é de estabilidade.

Considera-se que a alternância de poder é sinal de consolidação democrática: a democracia, no sentido mais amplo, é um valor africano anterior ao período colonial. O historiador burquinense Joseph Kizerbo (1922-2006) destaca no livro *Para Quando a África?* que em muitas sociedades tradicionais era comum a família votar quanto às decisões que a afetassem. Vêm de longe também, de acordo com ele, os conflitos étnicos, que seriam antes de tudo contendas sociais. Alguns grupos que foram privilegiados economicamente na época da colonização, depois acabaram formando partidos.

“Não querendo partilhar o poder, formaram regimes monopartidários. Isso, no entanto, tem mudado e a diversidade de legendas é politicamente saudável”, afirma Leila Leite Hernandez, especialista em História da África contemporânea e professora do Departamento de História da USP que fala por intermédio da revista.

A matéria da revista prossegue, falando de Cabo Verde, independente de Portugal desde 1975, que teve apenas um partido político até 1990. Com a aprovação da Constituição, em 1992, o sistema passou a ser pluripartidário. E o mais positivo é que não há hegemonia de nenhuma corrente. O segundo turno das

eleições presidenciais de 2006 foi acirrado: o vencedor teve 2% de vantagem sobre o seu adversário.

A solidez de uma democracia também está relacionada à alternância de poder. Independente dos britânicos em 1957, Gana viveu golpes militares intercalados por breves governos civis. Só em 1992, com a aprovação de uma constituição, foram permitidos partidos de oposição. Em 2001, a chegada da oposição à presidência marcou a primeira transferência democrática de poder desde a independência. Os governistas foram batidos em 2008, com uma nova transição pacífica.

O avanço da democracia no continente faz com que alguns países da África comecem a atuar com maior desenvoltura no cenário mundial e a negociar questões de seu interesse. Hoje, despontam focos de autonomia política e econômica que servem como balizas para a construção de um novo futuro.

Uma história rica e pouco conhecida: Na escola, que segue a perspectiva eurocêntrica, a África costuma ser citada quando o tema é o surgimento do homem. De fato, é lá que estão os primeiros registros de vida humana. Fora isso, o continente geralmente só volta a ser iluminado quando se trata das grandes navegações europeias.

Como se nesse intervalo nada tivesse ocorrido por lá. Essa maneira de pensar prevaleceu entre os pensadores por muito tempo. O filósofo Friedrich Hegel (1770-1831), por exemplo, afirmou que “a África não tem interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento à civilização”. A concepção de que o continente tem um passado começou a ganhar força em meados do século 20. Com a independência de diversos países da região, os africanos passaram a pesquisar e divulgar sua história.

Alguns exemplos que comprovam o desenvolvimento desses povos:

Político: Constituído no século 14, o Reino do Congo era organizado em aglomerados populacionais que funcionavam com capitais regionais, além de uma central. A impressionante estrutura do reino despertou o interesse dos portugueses, que quiseram manter relações comerciais com ele.

Social: Um dos primeiros impérios de que se tem notícia na África subsaariana é o do Mali. Nos anos 800, época dos ataques bárbaros à Europa, seus habitantes já viviam em cidades. Tombuctu, a mais famosa, funcionava como um ponto de descanso das caravanas que atravessavam o Saara.

Cultural: A escrita é mais um fator citado quando se fala no desenvolvimento da região. E ela não se resume aos hieróglifos egípcios. Outro exemplo africano é o alfabeto do Reino Bamum, no atual Camarões, desenvolvido no século 18. Até então, o histórico do povo era preservado pela tradição oral.

Comercial: antes do contato com os europeus, os africanos faziam negócios com árabes e indianos. Veleiros desses dois povos já navegavam no oceano Índico por volta de 1200, época em que o tráfego na costa atlântica ainda era insignificante.

Por razões como essas, é preciso entender que os africanos são protagonistas de sua história.

“Não se pode dizer que são apenas explorados e subdesenvolvidos culturalmente”, diz Amailton de Azevedo.

Na matéria da revista enfatiza-se que a África não pode mais ser vista como um continente absolutamente miserável. Ao lado de muitos países atrasados economicamente, alguns se destacam: Angola, Nigéria, Guiné Equatorial, Chade, Camarões, República Democrática do Congo e Congo. Exportadores de petróleo e minérios, eles fizeram com que, desde os anos 2000, o Produto Interno Bruto (PIB) africano registrasse um crescimento anual médio de 5%. A importância do continente é estratégica. Além de possuir um terço do urânio mundial, metade do ouro, dois terços dos diamantes e 10% das reservas estimadas de petróleo, ele tem uma localização privilegiada com acesso aos oceanos Atlântico e Índico.

A mudança de patamar das nações que sobressaem se deve, sobretudo, às recentes relações comerciais estabelecidas com os países mais ricos. Até os anos 1960, muitas nações africanas ainda eram colônias e tinham uma economia baseada em transações comerciais internacionais, na maioria das vezes desfavoráveis. Com os movimentos de independência, elas se tornaram protagonistas de seus próprios processos políticos e econômicos e passaram a negociar suas riquezas em condições mais vantajosas. Assim, foi possível, por exemplo, desenvolver tecnologias para extração de minérios e petróleo por meio de parcerias com investimentos externos ou de empréstimos tomados de organismos internacionais.

Foi exatamente essa a conjuntura que possibilitou o salto econômico de Angola. O país se tornou o maior exportador de petróleo do continente depois de ter passado por quarenta anos em guerra civil – que matou cerca de um milhão de pessoas e só acabou em 2002. Em 1990, o Índice de Desenvolvimento Humano

(IDH) Angolano estava em 0,143, numa escala de 0 a 1 (em que um representa o bem-estar máximo). Hoje, está em 0,561.

“O próximo desafio do país deve ser investir na diversificação da economia para que não fique sempre à mercê das cotações internacionais do petróleo”, afirma José Flávio Sombra Saraiva, docente do departamento de relações internacionais da UnB.

Considera-se que a evolução das exportações puxa o progresso interno: aumentar o rol de bens produzidos é essencial também para construir e fortalecer os mercados internos. Ki-Zerbo diz no livro *Para Quando a África?* Que um dos maiores problemas africanos atuais é produzir o que não consome e consumir o que não produz. Essa é uma questão crucial, já que alimentos industrializados, eletrodomésticos e artigos de higiene, por exemplo, precisam ser importados por muitas nações – o que torna o custo deles inacessível à maioria da população.

Investir na infraestrutura das cidades é outra forma de desenvolver a economia local – e os países produtores de petróleo e minério já estão atentos a isso. Em 2006, ao assinar com os chineses um contrato de 4 bilhões de dólares para a exploração conjunta de petróleo, a Nigéria exigiu como uma das contra partidas a construção de hidrelétricas e pontes, entre outras obras. O comércio da China com os países africanos, aliás, aumentou quase dez vezes na última década, chegando a 107 bilhões de dólares em 2008. Os Estados Unidos também estão focados na África para reduzir sua dependência dos países do Oriente Médio no que se refere ao fornecimento de petróleo – hoje, 15% do óleo comprado pelos norte-americanos é africano.

Outro desafio econômico do continente é estabelecer políticas públicas eficientes nos países que não possuem jazidas minerais e reservas de petróleo. Vale lembrar que a maioria das nações ainda é essencialmente agrícola e que fortalecer esse setor produtivo também é essencial para garantir o crescimento sustentável principalmente dos países da África Sub-saariana que são os mais pobres.

Ainda nessa edição a revista contempla mais uma matéria importantíssima: a luta dos quilombolas.

Contemplada com mais investimentos, a Educação quilombola briga para melhorar a infraestrutura e implementar um currículo próprio.

A comunidade quilombola de André Lopes, localizada no município de Eldorado, a 250 quilômetros de São Paulo, na região do Vale do Ribeira, foi a primeira do estado a ter uma escola. Com seus 415 alunos, e EE Maria Antonia Chules Princesa pode ser considerada uma exceção por atender o Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos e possuir uma boa infraestrutura, com água encanada, luz elétrica e internet por satélite. Em outros aspectos, no entanto, ela não foge à regra: tem um corpo docente com poucos profissionais oriundos do quilombo e alta rotatividade, além de dificuldades para integrar as tradições da comunidade ao currículo oficial da rede pública. Como a maioria das 1.696 escolas espalhadas por quilombos em 24 estados, luta para se afirmar, de fato, como quilombola.

Destacas-se na revista que o próprio Ministério da Educação (MEC) reconhece que a modalidade é uma das mais precárias hoje oferecidas pelo sistema oficial de ensino. O panorama, entretanto, viu sinais de mudança com duas iniciativas do governo federal: o programa Brasil Quilombola, de 2004, e a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais, de 2006.

“Se a questão da Educação quilombola existe desde a criação dos quilombos, apenas com essas políticas aumentou o volume de investimentos, o que tornou possível pensar na estruturação da modalidade”, afirma a pesquisadora Gloria Moura, da Universidade de Brasília (UnB). Até o momento, a diferença mais sensível diz respeito ao número de novas unidades: enquanto em 2006 só seis escolas foram erguidas em áreas quilombolas, entre 2008 e 2009 esse número subiu para 110.

Mas a construção de novas unidades e o investimento em infraestrutura são apenas o primeiro gargalo que a modalidade tem de enfrentar.

Um primeiro ponto fundamental é conhecer o universo dos quilombos no Brasil.

“De modo geral, os contemporâneos são comunidades rurais habitadas por afro-descendentes das antigas povoações em que se abrigavam escravos fugidos. Estima-se que haja 2 milhões de quilombolas”, explica Gloria Moura.

A revista postula que de acordo com a Fundação Cultural Palmares, braço do Ministério da Cultura que formula e implanta políticas públicas para a população negra, há no Brasil 3.524 comunidades remanescentes de quilombos. Desse total, apenas 172 foram tituladas, o que garante a posse e propriedade definitiva da terra aos seus moradores. Até 2008, apenas essas poderiam receber novas escolas, mas

uma portaria estendeu o benefício às 1.408 certificadas pela Fundação- a expansão no total de escolas é um reflexo direto dessa medida.

Em termos econômicos, a maioria dessas populações ainda se dedica à agricultura de subsistência- mais da metade das famílias pertence a classe E. No que diz respeito à cultura, tradições como danças circulares, histórias de mitos e uma culinária particular são elementos importantes. A inclusão dessas particularidades no cotidiano escolar está prevista na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O documento afirma que a base curricular comum, de alcance nacional, deve ser complementada por uma parte diversificada, determinada pelas características locais.

A expectativa é de que todas as disciplinas possam contemplar a temática quilombola. Na EE Maria Antonia Chules Princesa, isso vem sendo feito com mais frequência em História, em que o planejamento contempla a escravidão e a cultura africana, e em Língua Portuguesa, na qual as tradições contadas pelos moradores ganham espaço no estudo de gêneros escritos (como a biografia) e orais (como a entrevista). A questão ambiental, outro conteúdo comum a muitas comunidades quilombolas, surge em Geografia- a escola fica perto da Caverna do Diabo, uma importante atração turística paulista, ponto de partida para discussões sobre os impactos positivos e negativos da exploração comercial do entorno da comunidade.

“O ideal seria fazer ainda mais”, argumenta Gloria Moura. “Em geral, a maioria das escolas quilombolas ainda não conseguiu implementar uma articulação adequada com o currículo oficial.”

Entre os docentes, formação fraca e poucos quilombolas: A implementação do currículo que contemple a especificidade dos quilombos tem esbarrado em três obstáculos principais. O primeiro é o nível instrução dos 9.784 docentes. Para ter uma ideia, dos 2.449 professores que trabalhavam em comunidades de quilombos na Amazônia Legal (que concentra mais da metade das escolas da modalidade no Brasil), em 2007 só 15% tinham Ensino Superior. O segundo diz respeito à rotatividade dos professores, um problema que atinge todo o país.

“Poucos ficam, pois a área urbana mais próxima está a 42 quilômetros”, afirma Márcia Jucilene do Nascimento, educadora e liderança do quilombo de Conceição das Crioulas, em Salgueiro, a 511 quilômetros de Recife. “Em algumas comunidades no interior de São Paulo, a última aula termina às 11 da noite e o professor não tem como voltar para casa porque não há transporte. Poucos

suportam essa situação por muito tempo”, completa Mariana Galvão, mestre em Educação pela Universidade de São Paulo.

Um terceiro ponto destacado pela revista é a pequena presença de educadores quilombolas, considerados pelos especialistas como os mais aptos para a modalidade. “Além de não ter problemas com o deslocamento, eles tendem a ser mais sensíveis às especificidades dos alunos, já que detêm naturalmente o conhecimento tradicional”, justifica Glória Moura. Para atacar essa fragilidade, a alternativa proposta pelo MEC foi estabelecer parcerias com instituições formadoras dos cinco estados com maior presença de quilombos: Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pará e Pernambuco. O curso, cujo currículo enfatiza aspectos da história e cultura locais, tem duração de 180 horas- o que os especialistas consideram insuficiente.

Uma questão adicional diz respeito à produção de material didático específico, algo quase inexistente devido aos custos de impressão (como são direcionados a um público pequeno, um livro que com uma tiragem grande custaria 2 reais pode sair até por 15). O processo de produção é outro entrave: demanda dedicação intensiva de um time de autores e diálogo constante com a comunidade.

Diante do cenário de conquistas recentes e de dificuldades que ainda persistem, os especialistas apostam numa espécie de otimismo cauteloso. “já avançamos, porém há muito a caminhar”, argumenta Mariana. “Um dos grandes problemas está no poder público local. Diversas prefeituras costumam dizer que a escola quilombola é só uma entre tantas que precisam de melhorias, mas é preciso respeitar a especificidade delas.” Uma das medidas fundamentais é garantir que as secretarias municipais efetivem os pedidos de verbas específicas para a infraestrutura dos quilombos nos programas do governo federal e utilizem o dinheiro disponível nessas iniciativas.

Em relação à formação, o ideal seria intensificar o investimento em docentes quilombolas, o que exige a ampliação das parcerias com universidades e cursos mais consistentes e de maior duração. Mais bem preparados, esses profissionais podem contribuir para implementar um currículo que articule os conteúdos gerais com os específicos. Um passo decisivo para garantir o direito a uma educação que contribua para valorizar e manter as tradições de suas comunidades.

A **edição nº237, de novembro de 2010**, traz mais uma vez a preocupação com as comunidades quilombolas ao se referir a Comunidade Quilombola

Jacarequara, em Arará, a 25 quilômetros de Belém. A energia elétrica só foi instalada em outubro de 2006, transformando a vida das 42 famílias que moram lá. Dez meses depois uma nova revolução marcou a história do vilarejo: a chegada de 280 livros enviados pelo Programa de Bibliotecas Rurais Arca das Letras, do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). O acervo inclui literatura infantil, juvenil e clássica, além de obras técnicas e didáticas. Antes disso, encontrar um material de leitura era coisa rara, assim como ler histórias. Hoje isso mudou. Por lá, os livros são uma novidade tão grande quanto a internet. P. 38

Ainda nessa edição, na página 56/57, a revista enfatiza os movimentos sociais que ocorreram no início da República levando os alunos a compreensão das relações de força na política.

A Abolição da Escravatura aparece na linha do tempo relacionada a uma crescente massa de desempregados nesse período (acentuada pela libertação dos escravos, que não encontravam lugar na sociedade), o que piorou a situação numa época em que a economia estava abalada com a inflação alta e com uma superprodução de café e que Deodoro da Fonseca concordou em se virar contra Dom Pedro II.

A **edição de maio de 2011** não aborda a questão étnico-racial e as imagens impressas retratam mais brancos do que negros.

Já a **edição nº 247, de novembro de 2011** em seu interior p.22 traz o tema “Consciência negra: Formação em História da África.” A reportagem relata que Novembro é o mês da consciência negra o que se torna uma boa oportunidade para contar a história de um trio de educadoras de Vitória que colocou em prática a Lei nº 10.639 - que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas.

A revista destaca professoras que participaram por um ano e meio de um curso de pós-graduação em História da África oferecido pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) com financiamento do programa Uniafro, do Ministério da Educação (MEC). Com base nos conhecimentos que adquiriram, elas criaram um projeto para os alunos do 1º ano. As três uniram suas especialidades em atividades de leitura, discussões e oficinas. A ideia era trabalhar o reconhecimento da própria identidade e desconstrução de estereótipos sobre o continente africano. O projeto contou com a criação de uma banda de gongo o que ajudou aos alunos a valorizar a população negra.

O exemplar de **maio de 2012** não se refere aos conteúdos que implementam a Lei nº 10.639. Porém, na revista nº 257 de novembro de 2012 relata sobre a Conjuração Baiana, onde o lema era “todos serão iguais, não haverá diferença, só haverá liberdade, igualdade e fraternidade.”

A matéria enfatiza importância da participação do povo que lutavam pela criação de uma república, pela abolição da escravidão, pelo aumento de salário e pelo livre comércio.

A revista de **maio de 2013** se refere à “Abolição da Escravidão.” No interior da revista ela demonstra uma imagem da época da escravidão onde as mucamas carregam crianças, e enfatiza os 125 anos da Lei Áurea no dia 13 de maio. Segundo a revista, é uma boa oportunidade para desmistificar a ideia de que as desigualdades terminaram com a abolição oficial da escravidão.

Com base em discussões com a educadora, Sobrinho preparou uma aula focada na análise de imagens de Jean-Baptiste Debret (1768-1848) e Johann Moritz Rugendas (1802-1858). O professor planejou desconstruir a figura do escravo submisso, mostrando que os negros foram sujeitos históricos que lutaram por seus interesses, mesmo diante de um sistema opressor. A intenção era mostrar também que as imagens não representam a realidade, mas, sim, reproduzem a visão de mundo de seu autor.

Depois da discussão, Sobrinho chamou a atenção para os procedimentos de leitura, como conhecer o nome da obra e em que contexto foi produzida. Ao fim da aula, o educador conversou com Jaqueline e Joicimara. Os três refletiram sobre o trabalho realizado. Sobrinho indicou bons sites de pesquisa de imagens, como o acervo do Itaú Cultural (itaucultural.org.br), da Biblioteca Brasileira (brasiliansa.usp), da Biblioteca Nacional (bndigital.bn.br) e do Instituto Moreira Salles (ims.org.br). O trio também repassou os procedimentos básicos para interpretar uma iconografia: ler o título e o nome de seu autor; conhecer a percepção de mundo dele; saber a data de produção da imagem e discutir o contexto na qual ela foi produzida.

Com isso, a turma aprendeu que nosso olhar sobre a escravidão depende de interpretação.

A **edição de novembro de 2013 e maio de 2014** não se referem aos conteúdos que abordam a história, portanto não contempla a Lei nº 10.639/03.

A **edição nº 277 de novembro de 2014** trás como capa o tema “Isto é Brasil” e aborda a questão da diversidade com a seguinte questão: Qual é a cor da cor da pele?

A turma explora a variedade de tons e feições enquanto discute a diversidade. Ao iniciar um trabalho com retratos nas aulas de Arte, o professor Anderson Pinheiro Santos deu a seguinte orientação para os alunos do 4º ano da Escola Conviver, em Jaboatão dos Guararapes, região metropolitana do Recife: “Lembrem-se de alguém de que gostam. Como é o formato dos olhos? E da boca? Como é a pele? Agora, desenhem”. Durante a dinâmica, eles se depararam com um problema: de que cor pintar o rosto, já que o tom de cada pessoa era bem diferente do disponível nos potes de tinta ou nas caixas de lápis de cor, que geralmente têm um intitulado rosa-pele, por exemplo?

Diante desse cenário, Santos explorou as cores em uma sequência didática que tratou da diversidade racial. “Alguns materiais industrializados reproduzem estereótipos de raça nomeando como cor de pele a branca e europeia”, afirma Eliana Gomes Pereira Pougy, especialista em Linguagens da Arte pelo Centro Universitário Maria Antonia (Ceuma) e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

Para ampliar a percepção dos estudantes sobre a diversidade e as várias possibilidades de reprodução de cores e formatos de orelha, olho, boca e cabelo, por exemplo, o professor leu para eles a obra *O Livro das Caras* (Claire Didier) e mostrou as ilustrações de gente de diversos tipos e tons que compunham as páginas.

Os alunos comentaram sobre a variedade de rostos existente e cada um comparou o que viu no livro com o seu e o dos colegas. Em seguida, discutiram sobre as características que fazem com que cada pessoa seja singular. Santos propôs que eles se lembrassem do que distinguia dois gêmeos idênticos que frequentavam a escola.

Organizados em duplas, os estudantes escolheram uma personalidade conhecida para desenhar de memória. Na sequência, trocaram os trabalhos e outro aluno tinha de fazer uma cópia do desenho recebido do colega. “Ao verem as diferenças de resultado entre as produções, perceberam que, por mais que se esforçassem para que ficassem iguais, era possível notar as singularidades de cada

uma das imagens. O mesmo ocorre entre pessoas aparentemente iguais, como gêmeos”, explica o docente.

O passo seguinte foi abordar as expressões faciais que indicam sentimentos, como dor, alegria e raiva. As crianças retomaram as referências vistas no livro e dramatizaram essas emoções com o rosto, para depois retratá-las no papel.

Com a percepção apurada sobre as diferenças, foi o momento de mergulhar na análise das questões raciais envolvidas nos desenhos, a fim de que as crianças pudessem refletir sobre elas e fazer suas produções sem submetê-las a padrões predeterminados. Para isso, Santos indagou a turma sobre o que era preconceito e em que ele se baseava. Os alunos debateram sobre o problema de classificar as pessoas com base em características físicas, já que cada uma era única.

Nesse momento, vale retomar a questão dos materiais de pintura e como o racismo se manifesta neles e nas representações. De acordo com Laila Sala, coordenadora de projetos educativos do Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis, o preconceito tem raízes nos tempos da escravidão, mas ainda é um problema grave na sociedade brasileira. “Ao observar as relações na escola, é possível identificar a existência dessa mentalidade, que leva as pessoas a ser discriminadas pela cor da pele. Por isso, cabe à Educação provocar esse debate”, diz.

Para aprofundar o assunto, Santos apresentou à turma artistas que trabalham com a questão racial, como a fotógrafa Angelica Dass, que desenvolveu o projeto *Humanae*. Por meio dos pixels da foto digital, ela identificou a tonalidade da escala Pantone (sistema numérico de classificação de cores) correspondente à cor de pessoas fotografadas em diversos países. Impressões dessas imagens foram distribuídas pelo docente para os estudantes. Com isso, eles identificaram a grande variedade de tons de pele: mais amarelados, rosados e amarronzados, por exemplo.

As crianças também foram apresentadas ao projeto *Polvo Portraits*, da artista plástica Adriana Varejão. Com base nos dados do Censo de 1976, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre o que os brasileiros responderam sobre a cor de sua pele, Adriana criou tintas, que usou para pintar retratos feitos por ela. Segundo Laila, a ideia de inserir esse tema nas aulas de Arte é essencial, já que a produção artística se relaciona com as questões sociais de seu tempo e local de origem. “A arte não está descolada do contexto no qual está

inserida. Ela lida com o plano simbólico desenvolvendo uma linguagem própria para isso”, analisa.

Após a apreciação das obras, as crianças deram início ao próprio percurso investigativo, em que fizeram misturas de tintas para produzir tonalidades de pele e fazer retratos e autorretratos usando a nova paleta. Em um papel, eles pincelavam as cores originais e o tom final, nomeando cada um deles para que pudessem identificá-los depois. “Esse estudo permite ao aluno se apropriar das características expressivas das cores e ser capaz de manifestar ideias, desejos e sentimentos por meio da linguagem visual”, diz Eliana.

A garotada também teve de pesquisar para criar cartelas com desenhos de diferentes tipos de olho, boca, nariz, orelha e cabelo, para que pudessem inserir nos rostos feitos.

Os produtos finais fizeram parte de uma exposição organizada na escola. Com o projeto, as crianças concluíram que usar o bege ou o rosa como cor de pele é uma convenção e não representa a diversidade encontrada na sociedade. Também aprenderam que por trás desse tipo de padrão existe uma série de questões sociais e culturais envolvidas, que precisam ser debatidas para que preconceitos e estereótipos não sejam perpetuados. Dessa forma, chegaram à resposta para a pergunta-título desta reportagem: a cor da cor da pele é a cor que a pele de cada um tem.

5.1 ESTEREÓTIPOS DO NEGRO E DA ÁFRICA ENCONTRADOS NAS REVISTAS ANALISADAS

No exemplo da África, o caos da miséria social é apresentado quase como homogêneo no continente. Quanto às práticas religiosas africanas, essas não foram abordadas. A participação de europeus ou outros povos no tráfico negreiro foi desconsiderada. A África urbanizada apareceu no exemplar no ano em que o continente sediava a Copa, o que vai ao encontro da pesquisa de Tonini (2001), que apontou que os africanos são retratados em contextos de pobreza, enquanto os europeus são retratados em contextos de urbanização. A África foi apresentada não

como um país como é vista pela maior parte das pessoas, mas como um continente que apresenta uma grande diversidade social.

O estereótipo “negros como pobres e miseráveis”, o problema não é a apresentação dos negros nesses campos, considerando a participação da população negra entre os mais pobres, mas sim a ênfase dessas ilustrações, ligando o negro à pobreza. As causas da pobreza da população negra não são discutidas pelas revistas.

As revistas não falavam sobre as formas de sociedades da África antes do colonialismo. Também não falavam das resistências do negro no Brasil, como os quilombos.

Na categoria que denominaram de “falso status social positivo”, inspirados em Silva (2003 apud RATTS et al., 2007), os autores argumentam que a apresentação de negros como jogadores de futebol, inclusive no exemplar da revista onde a capa se refere a copa do mundo é representada por um aluno negro idealizando o jogador Ronaldinho; artistas como na reportagem em que o ator Lazzaro Ramos aparece falando sobre literatura. Um falso status social positivo. Falso porque, como os negros tendem a aparecer mais nesses papéis valorizados do que em outros da sociedade, pode favorecer uma naturalização da raça negra a tais contextos, mais relacionada à emoção, força física e sensualidade – ou seja, papéis diretamente vinculados aos instintos.

Um dos exemplares mostra o relato de uma professora que diz que na infância parecia que eram todos iguais, mas que com o passar dos anos ela foi sentindo as diferenças na pele, e hoje como professora ela trabalha vários padrões de beleza com os alunos, valorizando as características de cada um.

Grande parte das revistas analisadas traz visões estereotipadas da África e dos negros, o que precisa ser modificado. A Lei nº 10.639/2003, segundo os autores, pode contribuir para essa modificação.

A África foi apresentada como continente rico em minérios, mas marcado por conflitos locais, muitas vezes motivados pela disputa por riquezas minerais. A revista deixou de contextualizar esses conflitos e indicar os interesses estrangeiros que também os motivavam (COSTA; DUTRA, 2009). O continente muitas vezes foi retratado como necessitando da ajuda mundial para resolver seus problemas sociais e econômicos.

Portanto observa-se que parte da construção social em torno de uma África que precisa de ajuda dos outros continentes desconsidera o contexto sócio-histórico em que as desigualdades foram (e são) produzidas no continente africano e entre o continente africano e os demais continentes. Desconsidera como a África se insere nas relações de poder da economia globalizada e o longo período em que teve seus recursos explorados. Além disso, o etnocentrismo europeu despreza a contribuição africana ao saber científico.

A revista sugere um trabalho interdisciplinar exemplificando que cada disciplina tem sua contribuição, porém percebe-se que a disciplina Geografia tem um importante papel na temática afro-brasileira, notadamente na análise de diferentes territórios e grupos étnicos ao redor do globo. As fotografias sobre a África apresentadas nas revistas trazem personagens negros em situações de pobreza – e mesmo após a implementação da Lei 10639/ ainda é possível verificar temas relacionados à população negra no Brasil de maneira folclorizada, a partir do olhar do europeu. Poucas vezes a revista apresenta visões positivas do continente africano, ao tratar do continente africano em diversos aspectos, acabou dando muita ênfase à pobreza e ao elevado número de pessoas soropositivas. Para os pesquisadores, esse problema de estereótipos pode resultar em reprodução dos mesmos acerca da população negra em sala de aula, principalmente quando associado ao pouco conhecimento acerca da Lei nº 10.639/2003 que os professores apresentam e a falta de formação para trabalhar com o Tema.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES, APONTAMENTOS E DISCUSSÃO

Nas publicações das revistas, na última década houve uma preocupação em relação à temática racial por meio dos assuntos da pauta através das chamadas de capa que se organizam através dos títulos, subtítulos – elementos pré-textuais que resumem os temas em destaque da edição.

O presente objeto de pesquisa – a revista Nova Escola – diz ser um veículo de fácil acesso e de altíssima aprovação, oferecendo ao professor oportunidades de leitura e de recursos metodológicos para o ensino fundamental e médio. Nas páginas da seção Políticas Públicas, foi possível visualizar depoimentos interessantes em que o professor dedica-se em abordar a temática racial a fim de acabar com preconceito nas escolas. Há uma preocupação do governo em atender a demanda quilombola com formação de novas escolas e formação dos professores na área específica, porém há ainda dificuldades na permanência dos professores nessas escolas devido ao acesso. Percebe-se que aos poucos a Lei nº 10.639/03 está sendo implementada nessas demandas e no que se refere às escolas regulares também há trabalhos relevantes que contemplam o tema.

Nota-se, portanto, que o periódico estabelece parcerias entre os saberes ideológicos presentes no discurso das publicações e as políticas públicas. A revista utiliza-se de experiências já realizadas pelos educadores nas escolas brasileiras publicando as que obtiveram sucesso sugerindo assim uma amostra dos reflexos da política educacional vigente direcionada a concretizar opiniões nos leitores que fazem parte desse contexto.

Por meio da revista Nova Escola observou-se que os professores têm acesso às novidades da área e às experiências dos maiores especialistas em educação do Brasil e do exterior. Encontram idéias para aulas, entram em contato com novas teorias e sistemas didáticos, aprendem a confeccionar material pedagógico de maneira simples e de baixo custo além de ter um espaço para mostrar trabalho, talento e competência. (PUBLIABRIL, 2008).

Os contatos assim definidos com o público criam vínculos e constrói credibilidade junto ao professor-leitor, transformando a revista numa espécie de objeto de consulta, conferindo-lhe poderes e autoridade. O professor-leitor mostra-se recíproco, oferecendo ao periódico, depoimentos de “propostas que deram certo”

especialmente no que se refere às relações étnico-raciais, objeto dessa pesquisa e como essas ações promoveram a melhoria da qualidade de ensino.

Os editoriais falam sobre as mudanças político-sociais que são propostas para a Educação e fazem parte dos instrumentos utilizados pelos professores no seu dia-a-dia, desse modo ao longo dos dez anos da sanção da Lei 10639/03, NOVA ESCOLA tem trazido reportagens mais ligadas a políticas afirmativas.

Ao analisar as revistas Nova Escola dos meses de maio e novembro entre os anos 2003 até 2014, uma primeira análise possibilitou definir quais os conteúdos que foram mais disponibilizados e as datas. Para melhor compreensão desses dados foi elaborada uma tabela com o ano e mês da revista, mas um resumo sucinto da definição das matérias abordadas distinguidas em matérias indiretos e diretos. Por meio dessa tabela observou-se que no mês de novembro (Mês da consciência negra) a revista contempla com mais frequência os conteúdos que abordam diretamente as relações raciais na escola. Do período de 2003 até 2014 a revista abordou os conteúdos nos seguintes anos: 2004, 2009, 2010, 2011, 2012, 2014.

Em relação aos meses de maio (Mês da abolição da Escravatura) a revista abordou o tema relações raciais somente em 2009, 2010, 2013.

Entre os conteúdos diretos abordados pela revista, observou-se chamadas para efetivar um ensino de qualidade contemplando a diversidade que há em nosso país e ao mesmo tempo valorizando a África. A revista anuncia que as práticas sugeridas foram testadas, portanto de efetiva eficácia.

De acordo com o periódico, a revelação das pesquisas sobre a Diversidade permite aos professores e co-responsáveis compreender de que forma devem atuar junto às escolas e como cada localidade deve tecer seu plano de ação.

A revista destaca a formação do professor como fator determinante para a implementação da Lei nº 10.639/03, pois é preciso conhecer para trabalhar o assunto, no entanto as Universidades Federais tem ofertado vagas de especialização na área para os professores de todas as regiões brasileiras.

Diante do exposto, considerou-se importante expandir o conceito de banalização proposto ao quadro de estratégias ideológicas por Guareschi (2000) para interpretar as formas simbólicas que podem atuar de maneira ideológica, apelando para o discurso da igualdade, desconsiderando diferentes eixos de desigualdade que existem em nossa sociedade.

Tais discursos de igualdade banalizada, resultam da busca da Editora Abril e Revista Nova Escola em adequar-se à Lei nº 10.639/2003 e esses interesses das editoras pela adequação podem ser entendidos, como interesses de mercado: manter a concentração do lucrativo mercado de revistas para um público fiel que é formado pelos professores brasileiros. Cassiano (2007) diz que isso também está relacionado a uma contradição: apesar do Brasil não ser um país de leitores é um excelente mercado para as editoras de revistas graças à compra governamental e as dimensões da educação brasileira.

Como apresentado, o discurso das Revistas analisadas pode, também, ser proposto como ideológico em determinados aspectos. Podem ser tomados como ideológicos se considerarmos que atuam em determinadas situações espaço-temporais para manter ou criar relações de dominação entre os grupos raciais no Brasil, mesmo quando são elaborados para combater tais relações.

Tendo como ponto de referência os próprios exemplares do período de 2003 a 2014, pode-se afirmar que as revistas, em suas ilustrações, ainda tratam personagens negros e brancos de maneira desigual. A lei nº 10.639/03 determina que seja trabalhada de forma positiva a história da África e dos africanos e afro-descendentes, porém nas revistas analisadas, isso não ocorreu efetivamente. Mesmo com a prescrição explícita sobre a necessária promoção positiva da imagem de afrodescendentes e da cultura afro-brasileira, além da abordagem da temática das relações étnico-raciais (BRASIL, 2007, p.31).

Se tratando das peculiaridades da África a Revista reporta que o continente vive um processo de urbanização iniciado na década de 1950. Com o fim da segunda Guerra Mundial, o consumo de matérias-primas e combustíveis fósseis aumentou e o continente passou a exportá-los. A infraestrutura criada para suprir essa demanda e escoar os produtos concentrava-se nas maiores cidades e, naquela época, ainda era bastante precária. Nas décadas seguintes, diversos países conquistaram a sua independência e se integraram à nova ordem econômica vigente, o que resultou no crescimento de muitas regiões.

A Lei determina que os materiais didáticos devem promover positivamente a imagem de negros, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder (BRASIL, 2007, p.31). Pouco observei tal prescrição nas obras analisadas, principalmente com relação aos espaços de poder que, via de regra, estavam ocupados por personagens brancos.

Ao observar a abordagem da Revista sobre como influencia na política antirracista permaneceram tendo como referência de humanidade o personagem branco, o que revela parte da ambiguidade do racismo nacional, que ao mesmo tempo em que prega uma igualdade entre as diferentes raças e celebra a mistura racial, concede posições hierárquicas distintas para brancos, negros e indígenas.

Observa-se uma mudança, particularmente nas ilustrações das capas na última década onde a imagem do negro é mais frequente. Por outro, as desigualdades quantitativas e qualitativas na apresentação de personagens negros e brancos nas revistas ainda apresentam desigualdades porém ao longo dos dez anos foi notável um aumento das imagens de negros na revista; ao mesmo tempo em que os negros foram os personagens preferenciais na ocupação de espaços de miséria, diferentemente dos personagens brancos.

Formas diversas de hierarquização entre brancos e negros, na análise empreendida, foram interpretadas como expressão de estratégias ideológicas, conforme definidas por Thompson (1995). Considera-se que as formas simbólicas em contextos específicos atuaram de modo a estigmatizar os personagens negros em contextos de miséria.

Desigualdades existentes, assim como outras atuaram de modo a diferenciar personagens negros e personagens brancos de maneira a hierarquizá-los. A naturalização dos personagens brancos como signo da humanidade foi observada em vários contextos, o que atuou como reificação, o tratamento de situações como se fossem atemporais e imutáveis.

Mas em comparação com os espaços ocupados pelos personagens brancos esses avanços ainda são relativamente tímidos. A análise dos discursos procurou não apenas ter o negro como foco de análise, estando atenta também às relações entre brancos e negros no Brasil.

A interpretação da análise como já mencionado, tem limitações: pode-se apontar como as revistas apresentam negros e brancos em ilustrações e como isso se relaciona com determinadas políticas educacionais; pode-se apontar como isso se relaciona com o racismo brasileiro – mas não é possível afirmar como o produto simbólico (revista) é interpretado pelos leitores.

Considera-se que, ainda que em comparação com outros estudos, as desigualdades entre personagens negros e personagens brancos tenham diminuído em termos quantitativos e, um pouco menos, em termos qualitativos, ainda

persistem desigualdades significativas, principalmente as que naturalizam a condição do branco como representante da espécie humana e reservam ao negro o status de representante dos contextos de miséria.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Denise Maria. **Aya nini** (Coragem). Educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares. São Paulo e Havana (Dissertação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, 1996.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10/01/2003.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, 2009.

_____. IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2015.

CAVELLEIRO, Eliane dos Santos. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar. In: **Educação, etnias e combate ao racismo**: contribuição ao debate. Cadernos de Educação. Brasília, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

DECLARAÇÃO e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata,

2001. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: no limiar de uma nova era. Vol. 1. São Paulo: Ática, 1978.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p.39-62.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Elaine M. Teixeira (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GUARESCHI, Pedrinho A. Ética e ideologia. In: _____. (Org.). **Os construtores da informação**: meios de comunicação, ideologia e ética. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HASENBALG, Carlos. Desigualdades raciais no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Valle Nelson do. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Edições Vértice, 1988, p.115-143.

MUNANGA, Kanengele. Prefácio. In: **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e negritude no Brasil. Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento (Org.). 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **O Brasil na mira do Pan-africanismo**. Salvador: EDUFBA: CEAO: UFBA, 2002.

NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX-XX). In: CATANI, D.B.; BASTOS, M.H.C. (Orgs.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2002. p.11-31.

OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso de. **O ofício do antropólogo, ou como desvendar evidências simbólicas**. Série Antropologia, v.413, Brasília: DAN/UnB, 2007.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil**: a trilha do círculo vicioso. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

SEIXAS, L. **Em favor da opinião, ainda mascarada**. 2006.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

PERIÓDICOS DA NOVA ESCOLA

AMORIM, Marília. Cinco etapas da boa pesquisa. **Revista Nova Escola**, São Paulo: edição 237, nov.2010.

BENCINI, Roberta. A questão racial na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo: edição 177, nov. 2004d. (Caro Educador).

DIDONÊ, Débora. O Brasil da pré-história. **Revista Nova Escola**, São Paulo: edição 212, maio. 2008.

FERREIRA, Anna Rachel. Matemática 5º ano 6º ano. **Revista Nova Escola**, São Paulo: edição 257, nov.2012.

GENTILE, Paulo. África de todos nós. **Revista Nova Escola**, São Paulo: edição 187, Nov. 2005c.

GUIMARÃES, Arthur. Ensinar assim é outra história. **Revista Nova Escola**, São Paulo: edição 167, nov. 2003a.

INCLUSÃO Social. **Revista Nova Escola**, São Paulo: edição 177, maio 2005.

_____. Sem medo de falar sobre a violência. **Revista Nova Escola**, São Paulo: edição 197, nov. 2006.

MARTINS, Ana Rita. O que trabalhar todo dia na creche e na pré- escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo: edição 217, nov.2008.

_____. Pesquisa com ritmo. **Revista Nova Escola**, São Paulo: edição 222, maio 2009.

MEIRELLES, Elisa. Consciência negra. **Revista Nova Escola**, São Paulo: edição 247, nov.2011.

MOÇO, Anderson. A educação à distância. **Revista Nova Escola**, São Paulo: edição 227, nov. 2009.

NICOLIELO, Bruna. 10 desafios sobre sexo. **Revista Nova Escola**, São Paulo: edição 262, maio 2013.

PELLEGRINI, Denise. África, a bola da vez. **Revista Nova Escola**, São Paulo: edição 232, maio 2010.

PEREIRA, Eliana Gomes. Isto é Brasil. **Revista Nova Escola**, São Paulo: edição 277, nov.2014.

PRADO, Ricardo. Biblioteca escolar, muito prazer. **Revista Nova Escola**, São Paulo: edição 162, maio. 2003a.